This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

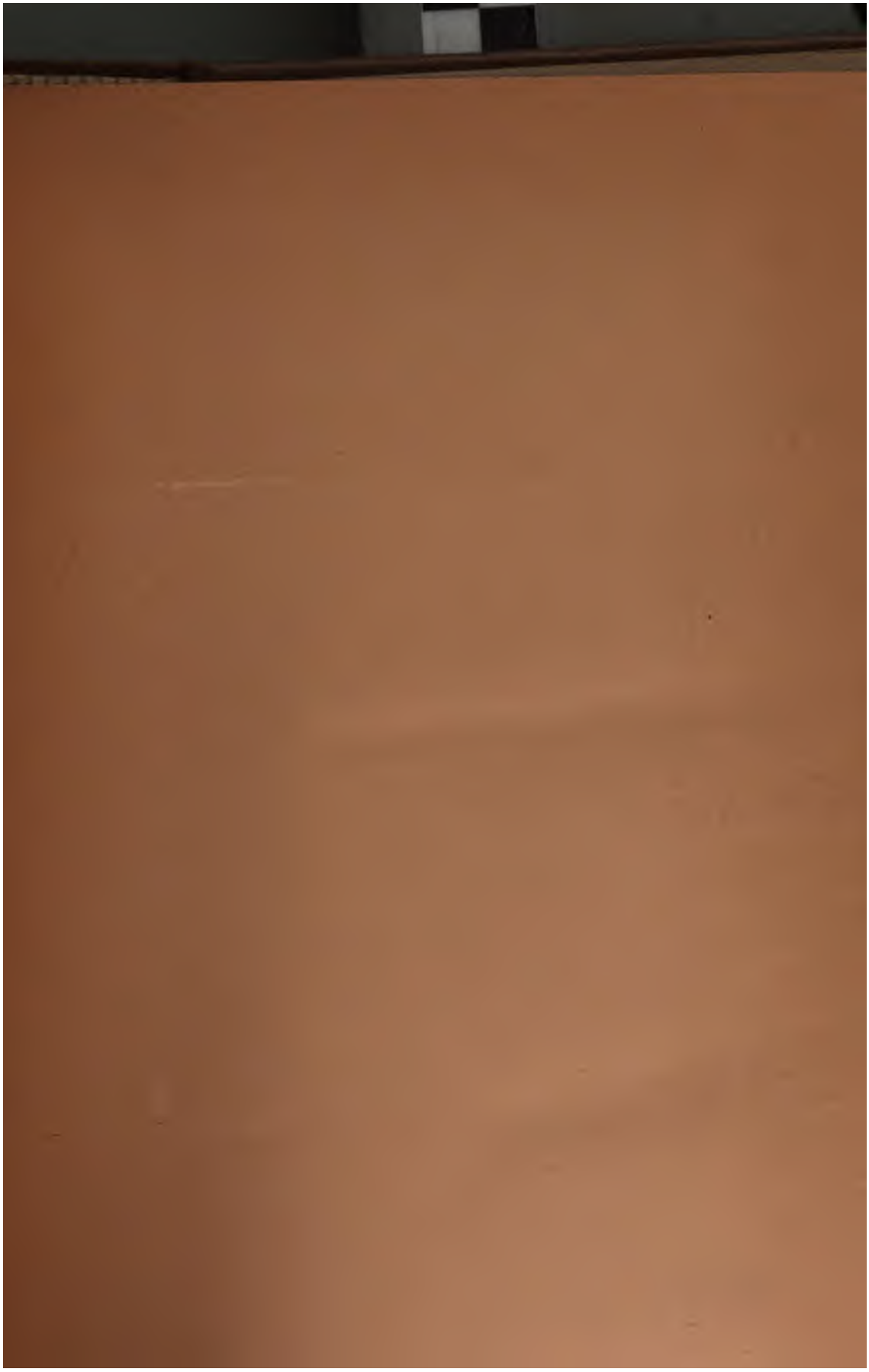
3 6105 006 520 139

1736

SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY

EDUCATION
BOOK PURCHASE
FUND

STANFORD UNIVERSITY
LIBRARIES



2134-202

Monatschrift

für

höhere Schulen.

Herausgegeben unter Mitwirkung

namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten

von

Dr. **R. Köpke**,
Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat,

und

Dr. **A. Matthias**,
Geh. Ober-Reg.-Rat,

Vortragenden Räten im Königl. Preuß. Kultusministerium.

VII. Jahrgang.

BERLIN

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

1908.

121909

Inhalt.

Seite

Aufruf an die akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands zur Errichtung eines Friedrich Paulsen-Denkmals 577
Friedrich Althoff †, von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. Adolf Matthias in Berlin . . . 579

Erste Abteilung.

Abhandlungen.

M. Banner, Richtlinien für die Molière-Lektüre in deutschen Schulen 653
F. Baumann, Der bildende Geschichtsunterricht 357
H. Borbein, Die Überbürdung auf der Mittel- und Unterstufe der höheren Lehranstalten und die Mittel zu ihrer Abhilfe (s. auch S. 702) 582
H. Fischer, Wie verfährt man beim Bestellen der Blätter unserer Landesaufnahme? 28
— —, Der billige Bezug der Blätter unserer Königlichen geologischen Landesanstalt (Nachtrag) 237
P. Gizewski, Kunsterziehung im deutschen Unterricht 142
A. Goethe, Das Englische im Gymnasium 417
A. Heubaum, Ist Pädagogik eine Wissenschaft? 289
A. Höfler, Zur österreichischen Schulreform 138
P. Kleinecke, Über Ton und Rhythmus in gebundener und ungebundener Rede . . 419
B. Kuhse, Stand des Ruderns an Preußens höheren Lehranstalten im Sommer 1907 21
— —, Stand des Ruderns an Deutschlands höheren Lehranstalten mit Ausnahme Preußens im Sommer 1907 161
G. Lambeck, Gedanken über eine Vertiefung des geschichtlichen Unterrichts . . . 14
H. Leonhard, In welchem Umfange können innerhalb der Schulfächer für die ständigen Bezeichnungen Fremdwörter durch rein deutsche Wörter ersetzt werden? . 641
A. Ludwig, Aus der Vergangenheit des deutschen Unterrichts 303
A. Matthias, Mißverständnisse. Das Gymnasium und die humanistische Bildung . 1
— —, Die deutsche Dichter-Gedächtnisstiftung 515
R. Müller, Über den Betrieb der beiden Fremdsprachen auf den Oberrealschulen . . 156
W. Münch, Universität und Schule 129
— —, Zur Frage der Vorbildung der Lehrer neuerer Sprachen. 496
P. Natorp, Zur Geschichte des deutschen Bildungswesens 65
E. Neuendorff, Fortbildungskursus an der Königlichen Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Berlin 365
P. Oldendorff, Mehr innere Anschauung in altsprachlicher Lektüre 517
L. Pallat, Zeichenunterricht und Geschmacksbildung 225
F. Paulsen, Programmwesen und Programmbibliothek 233

Seite

M. Pohl, Das Gymnasium und die „Forderungen der Gegenwart" 9
A. Rohs, Englisch oder Französisch Pflichtfach auf der Oberstufe des Gymnasiums? 148
A. Schmidt, Die neue Ordnung für die Kandidatenausbildung in Preußen 487
M. Siebourg, Die deutsche Satzlehre in den Lehrplänen von 1901 73
V. Thumser, Die österreichische Mittelschulenquete vom Januar 1908 und ihre nächsten Folgen 481
A. Tilmann, I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und der philosophischen Fakultät. — III. Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten . . . . . 158 u. 593
— —, Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten 596
H. Weimer, Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte und ihre periodischen Veröffentlichungen seit 1905 353
H. Wickenhagen, Der erste preußische Lehrgang zur Ausbildung von Ruderlehrern in Wannsee bei Berlin, 13.—27. Mai 1908 (s. auch S. 701) 525
H. Wolf, „Altertumskunde", „Einführung in das Geistes- und Kulturleben der alten Griechen und Römer" 647

Zweite Abteilung.

Programmabhandlungen.

M. Nath, Über Lehrpläne und Schulreform 34
H. Schmidt, Zur Religion 661
W. Koppelmann, Zum hebräischen Unterricht, zur Theologie und zum Religionsunterricht 428
P. Geyer, Zum deutschen Unterricht 367
F. Fügner, Zum lateinischen Unterricht 434
E. Bruhn, Griechisch 239
O. Preußner, Französisch und Englisch 602
J. Norrenberg, Mathematik und Naturwissenschaften 163
K. Jansen, Zum Gesangunterricht 76
P. Brandt, Zur Kunst 662
H. Wickenhagen, Rudern 45
O. Rosenhainer, Berichtigung zu Seite 166 247

Dritte Abteilung.

Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. J. Buschmann, Provinzial-Schulrat in Koblenz 175
Zur Geschichte der Pädagogik, angez. von Oberlehrer Dr. H. Weimer in Wiesbaden 171
Zur deutschen Literaturgeschichte, angez. von Direktor Professor Dr. M. Geyer in Eisenberg 438
Deutsche Lesebücher. IV., angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Stendal 533
Lateinische Übungsbücher und Grammatiken, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Fritzsche in Berlin 181
Neuere Schulausgaben der lateinischen Klassiker mit Beiwerk, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Ziemer in Kolberg 46

Seite

Griechische Grammatiken und Übungsbücher, angez. von Professor Dr. Gotthold Sachse in Charlottenburg 177
Griechische Autoren, angez. von Oberlehrer Dr. C. Hölk in Steglitz 446
Hilfsbücher für den französischen Unterricht, angez. von Oberlehrer Dr. O. Siefken in Gr.-Lichterfelde 314
Französische Lesebücher und Gedichtsammlungen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 378
Jean-Jacques Rousseau, angez. von Oberlehrer Dr. H. Weimer in Wiesbaden . . . 664
Zum Unterricht im Rechnen und in der Arithmetik, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Pankow 540
Zur Geologie und Mineralogie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. B. Mendelsohn, Dozent an der Akademie Posen 463
Schriften aus dem Gesamtgebiet der Biologie und über ihre Behandlung im Unterricht, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg 248

b) Einzelbesprechungen:

Albert, Georg, Ein Wort für das humanistische Gymnasium, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 192
Aly, W., De Aeschyli copia verborum capita selecta, angez. von Professor Dr. E. Scheer in Saarbrücken 560
Anthes, O., Die Regelmühle, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. J. Buschmann, Provinzial-Schulrat in Koblenz 406
Arbeiten, theologische, s. R. Peters.
Aus deutschen Lesebüchern, s. Joh. Geffcken.
Aus deutscher Wissenschaft und Kunst, s. W. Scheel.
Bally, Précis de Stylistique, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Karl Schmidt in Berlin 104
Bär, A., Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 688
Baumann, F., Sprachpsychologie und Sprachunterricht, angez. von Oberlehrer Dr. H. Hartwig in Bielefeld 329
Beckmann, G., Einstimmiges Chorbuch für höhere Lehranstalten, angez. von Dr. K. Jansen, Geh. Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium in Berlin 126
Behrens, Wilhelm Julius, Lehrbuch der Botanik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg 59
Bernelot-Moens, H. M., Wahrheit. Experimentelle Untersuchungen über die Abstammung des Menschen, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg . 412
Bernheim, E., Einleitung in die Geschichtswissenschaft, angez. von Oberlehrer Professor Dr. J. Kreutzer in Köln 343
Bibliothek, nautische, s. F. Bolte.
Bie, O., Die moderne Zeichenkunst, angez. von Zeichenlehrer Professor F. Kuhlmann in Altona 60
Biese, A., Pädagogik und Poesie, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 395
Bismarcks Gedanken und Erinnerungen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. J. Kreutzer in Köln 348
Blaschko, A., s. Sexualpädagogik.
Bloch, L., Römische Altertumskunde, angez. von Oberlehrer Dr. H. Leppermann in Paderborn 624
Boeckh, Fr., Der Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten, angez. von Oberlehrer H. Richert in Bromberg 198

Seite

Boehm, Ernst, Stellen die Vorschläge der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte einen Fortschritt auf dem Wege zur Schulreform dar?, angez. von Dr. K. Jansen, Geh. Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium in Berlin 198
Bolte, F., Nautische Bibliothek, angez. von Direktor Professor Dr. M. Heckhoff in Altenessen 348
Börnstein, R., Leitfaden der Wetterkunde, angez. von Professor Dr. Lüdeling, Abteilungsvorsteher beim meteorologischen Institut in Berlin 697
Böttger, W., Amerikanisches Hochschulwesen, angez. von Direktor Dr. A. Höfer in Wiesbaden 392
Brandenburger, Cl., Polnische Geschichte, angez. von Oberlehrer Dr. H. Weber, Professor an der Akademie Posen 690
Brauer, O., Die Beziehungen zwischen Kants Ethik und seiner Pädagogik, angez. von Oberlehrer Professor Lic. Dr. W. Koppelmann, Dozent an der Universität Münster i. W. 608
Briefe eines alten Schulmannes, s. G. Scheibert.
Brunnen, der, s. H. Wegener.
Brunner, K., Aus der Jugendzeit berühmter Männer, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 119
Bücherei, Deutsche, angez. von Oberlehrer Dr. W. Haynel in Linden-Hannover . . 95
Buchner, W., Leitfaden der Kunstgeschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Brandt in Bonn 610
Buck, K. D., Elementarbuch der oskisch-umbrischen Dialekte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Kannengießer in Gelsenkirchen 103
Budde, E., Naturwissenschaftliche Plaudereien, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 636
Bürckner, R. und Fortwängler, Menschen im Leben und Treiben des Alltags, angez. von Zeichenlehrer Professor F. Kuhlmann in Altona 697
Burmeister, F., Lehrgang der Stolzeschen Stenographie, angez. von Oberlehrer Professor O. Morgenstern in Gr.-Lichterfelde 413
Cauer, P., Palaestra vitae, angez. von Geh. Rat Dr. O. Jäger, Professor an der Universität Bonn 680
— —, Von deutscher Spracherziehung, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 265
— —, Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform, angez. von Direktor Dr. R. Gaede in Münster i. W. 323
— —, Zur Reform der Reifeprüfung, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 544
Chorbuch, einstimmiges, s. G. Beckmann.
Chwolson, O. D., Hegel, Haeckel, Kossuth und das zwölfte Gebot, angez. von Prov.-Schulrat Professor Dr. J. Norrenberg in Münster i. W. 88
Clemen, Karl, Paulus. Sein Leben und Wirken, angez. von Oberlehrer Professor Lic. Dr. W. Koppelmann, Privatdozent an der Universität Münster i. W. . . 94
Cramer, Franz, Die freiere Behandlung des Lehrplans auf der Oberstufe höherer Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Johannes Kreutzer in Köln 81
Curtius, Anna, Der französische Aufsatz im deutschen Schulunterricht, angez. von Oberlehrer Professor G. Budde in Hannover 685
Dahn, F., Die Germanen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. J. Kreutzer in Köln 344
Danneel, Heinrich, Elektrochemie I, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Willibald Bermbach in Köln 59
Darmstaedter, L., Handbuch zur Geschichte der Naturwissenschaften und der Technik. angez. von Prov.-Schulrat Professor Dr. J. Norrenberg in Münster i. W. 630

Seite

Degener, H. A. L., Wer ist's? angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 411
Dehn, P., Wilhelm der Erste als Erzieher, angez. von Oberlehrer Professor Dr. J. Kreutzer in Köln 347
Detlefsen, D., Die Entdeckung des germanischen Nordens im Altertum (Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie, Heft 8), angez. von Direktor Dr. S. P. Widmann in Hadamar 282
— —, Ursprung, Einrichtung und Bedeutung der Erdkarte Agrippas (Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie, Heft 13), angez. von Oberlehrer Dr. E. Wendling in Zabern i. E. 409
Dettweiler, P., Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts, angez. von Direktor Professor J. Loeber in Kiel 339
Dieffenbacher, J., Deutsches Leben im 12. und 13. Jahrhundert, angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Stendal 566
Dreger, A., Die Berufswahl im Staatsdienste, angez. von Direktor Professor Dr. M. Nath in Pankow 667
Drumann, W., Geschichte Roms in seinem Übergange von der republikanischen zur monarchischen Verfassung, angez. von Oberlehrer Professor Dr. J. Kreutzer in Köln 623
Dubislav, G., und P. Boek, Methodischer Lehrgang der französischen Sprache für höhere Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Dr. O. Siefken in Gr.-Lichterfelde 271
Dürr's deutsche Bibliothek, s. Herder.
v. Dyck, W., Über die Errichtung eines Museums von Meisterwerken der Naturwissenschaft und Technik in München, angez. von Dr. K. Jansen, Geh. Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium zu Berlin 56
Ecker, J., Katholische Schulbibel, angez. von Oberlehrer Dr. E. Timpe in Osnabrück 552
Engel, B. C., Schiller als Denker, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias 264
Evers, M., s. H. Liedke.
Farrar, D. F. W., St. Paulus, sein Leben und sein Werk, angez. von Oberlehrer Brauckhoff in Danzig 204
Fauth-Rinneberg-Evers, Handbuch der evangelischen Religionslehre, angez. von Direktor Dr. R. Gaede in Münster i. W. 327
Feyerabend, Karl, Taschenwörterbuch der hebräischen und deutschen Sprache zu den gelesensten Teilen des Alten Testaments, angez. von Oberlehrer H. Richert in Bromberg 201
Fick, August, Vorgriechische Ortsnamen, als Quelle für die Vorgeschichte Griechenlands verwertet, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Kannengießer in Gelsenkirchen 99
Fischer, F., Anregungen zur Kunstpflege am Gymnasium, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Brandt in Bonn 609
Flinzer, F., Jugendbrunnen, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 680
Flugblätter für künstlerische Kultur, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Brandt in Bonn 609
Flügel, Otto, Die Sittenlehre Jesu, angez. von Oberlehrer Professor Lic. Dr. W. Koppelmann, Privatdozent an der Universität Münster i. W. 93
Foerster, Fr. W., Schule und Charakter, angez. von Oberlehrer Dr. H. Weimer in Wiesbaden 260
— —, Sexualethik und Sexualpädagogik, angez. von Direktor Dr. Richard Jahnke in Lüdenscheid 86
Fournier, A., Napoleon I., angez. von Direktor Dr. F. Neubauer in Frankfurt a. M. 569
Fränkel, E., Griechische Denominativa in ihrer geschichtlichen Entwicklung und Verbreitung, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Kannengießer in Gelsenkirchen 270

Seite

Frankfurter, S., s. Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums.

Friedrich, G., Die Erzählung im Dienste der häuslichen Erziehung, angez. von Direktor Professor Dr. P. Goldscheider in Cassel 267

Friese, G., Jahrbuch für den Zeichen- und Kunstunterricht, angez. von Zeichenlehrer Professor F. Kuhlmann in Altona 414

Führer durch das Unterrichtswesen der Städte Hannover und Linden, hrsg. vom Verein zur Förderung des Fremdenverkehrs in Hannover, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Pankow 542

Galland, Georg, Die Perleninsel. Eine nordische Mär, angez. von Oberlehrer Dr. Karl Lorenz in Hamburg 554

Gaudig, H., Fortbildung der Schülerinnen der höheren Mädchenschule, angez. von Schulrat Professor Dr. Wychgram in Lübeck 544

Gedichtsammlung, eine alte und eine neue (Wolffs poetischer Hausschatz und „Was die Zeiten reiften"), angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Friedeberg (N.-M.) (s. auch S. 704) 613

Geffcken, Johannes, Das griechische Drama, angez. von Oberlehrer Dr. E. Wendling in Zabern i. E. 102

Gilow, H., Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts im Zusammenhange mit den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit, angez. von Direktor Dr. Kurt Swet in Essen an der Ruhr 254

Goethes sämtliche Werke hrsg. von Eduard von der Hellen (Jubiläumsausgabe), angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 469

Groebe, P., s. W. Drumann.

Grohmann, Wetter und Wetterkarten, angez. von Professor Dr. Lüdeling, Abteilungsvorsteher beim meteorologischen Institut in Berlin 697

Grundke, O., und H. Schmidt, Die evangelische Religionsfakultas, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Julius Tröger in Breslau 89

Guenther, K., Erhaltet unserer Heimat die Vogelwelt, angez. von Kreisassistenzarzt Dr. med. Spelcer in Sierakowitz 572

Gymnasial-Bibliothek, s. O. Weißenfels.

Hahn, L., Leitfaden der vaterländischen Geschichte für Schule und Haus, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 688

Handbuch für Lehrer höherer Schulen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 185

Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, s. R. Lehmann.

Handbuch, Enzyklopädisches, der Erziehungskunde. Hrsgb. von Dr. J. Loos, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin . . . 393

Handbuch der Physik, s. A. Winkelmann.

Hartung, W., Leitfaden für den biologischen Unterricht in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg 693

Herwegen, H., Sämtliche Schulreden und einige sonstige Reden, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 196

Hertz, O., s. Zeitschrift für deutsche Mundarten.

Heydemann, O., Handbuch über die Organisation und Verwaltung der staatlichen, staatlich verwalteten und staatlich unterstützten Unterrichtsanstalten in Preußen, angez. von Direktor Professor Dr. M. Nath in Pankow 385

Helmolt, H. F., s. Weltgeschichte.

Herder, Joh. Gottfr., angez. von Privatdozent Dr. H. Stephan in Marburg . . 677

Herrmann, P., Island in Vergangenheit und Gegenwart, angez. von Direktor Dr. A. Fehlow in Mandal 570

Hess, W., Die Bibel, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf . . 610

Seite

Hesselmeyer, E., Hannibals Alpenübergang im Lichte der neueren Kriegsgeschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. K. Brandt in Potsdam 477
Heubaum, A., Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts, besprochen von Dr. Paul Natorp, Professor an der Universität Marburg 65
Heuermann, A., und A. E. Zwitzers, Übersicht der Geschichte der christlichen Kirche für Schule und Haus, angez. von Oberlehrer H. Richert in Bromberg . 203
Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht, s. H. Liedke.
Hoffmann, O., Die Makedonen, ihre Sprache und ihr Volkstum, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Kannengießer in Gelsenkirchen 270
Hoffmann, P., Die Bedeutung der Farbenblindheit für die Schule, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover 700
Höfler, A., Drei Vorträge zur Mittelschulreform, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 256
Höhne, E., Kaiser Heinrich IV., angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 283
Holz, G., Der Sagenkreis der Nibelunge, angez. von Oberlehrer Professor Dr. K. Droege in Wilhelmshaven 262
Holzmüller, G., Die neueren Wandlungen der elektrischen Theorien einschließlich der Elektronentheorie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bermbach in Köln 349
Homers Odyssee von Voß-Kuttner, angez. von Direktor Dr. Hugo Michael in Breslau 54
Hultgren, Friedrich Karl, Deutsche Dichtungen in lateinischem Gewande, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 207
Huemer, K., Der Geist der altklassischen Studien und die Schriftstellerlektüre, angez. von Professor Dr. E. Scheer in Saarbrücken 555
Hynitzsch, Adolf, Schulreden und Vorträge nebst drei Abhandlungen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 196
Jacob, K., Quellenkunde der deutschen Geschichte, angez. von Direktor Dr. S. Widmann in Hadamar 346
Jahnke, Richard, Aus der Mappe eines Glücklichen, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 89
Jahrbuch der Naturwissenschaften, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 632
Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele, angez. von Oberlehrer Professor Fr. Moldenhauer in Köln 222
Jahrbuch für den Zeichen- und Kunstunterricht, s. G. Friese.
Jahrbücher, neue, für das klassische Altertum, s. E. Boehm.
Jaenicke, H., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 565
Jentsch, C., Grundbegriffe und Grundsätze der Volkswirtschaft, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 562
Jeremias, Alfred, Babylonisches im Neuen Testament, angez. von Oberlehrer H. Richert in Bromberg 202
Jerusalem, W., Einleitung in die Philosophie und Wege und Ziele der Ästhetik, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 547
— —, Unsere Mittelschule, besprochen von Dr. A. Höfler, Professor an der Universität Wien 138
Joachim, Hermann, Geschichte der römischen Literatur, angez. von Direktor Professor Dr. A. Wirmer in Warburg 211
Jordan, H., Topographie der Stadt Rom im Altertum, angez. von Oberlehrer C. Fredrich, Dozent an der Akademie Posen 627
Jullian, Camille, Verkingetorix, angez. von Oberlehrer Professor Dr. K. Brandt in Potsdam 115
Kabisch, O., s. M. A. Thibaut.

Seite

Kaftan, D. Th., Die Schule im Dienste der Familie, des Staates und der Kirche, angez. von Oberlehrer Dr. M. Consbruch in Halle a. S. 546
Kammer, Ed., Ein ästhetischer Kommentar zu Homers Ilias, angez. von Professor Dr. Gustav Lang in Heilbronn a. N. 210
Kauffmann, F., Deutsche Grammatik, angez. von Oberlehrer Dr. Mensing, Privatdozent an der Universität Kiel 334
Kern, O., Goethe, Boecklin, Mommsen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. O. Schroeder in Berlin 269
Kinkel, W., Geschichte der Philosophie als Einleitung in das System der Philosophie, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 668
Kirchhoff, A., und S. Günther, Didaktik und Methodik des Geographie-Unterrichts, angez. von Direktor Dr. W. Schjerning in Krotoschin 478
Kirmse, Otto, s. Liederbuch für höhere Schulen.
Klasing, Otto, Das Buch der Sammlungen, angez. von Oberlehrer Professor H. Bohn in Berlin 123
Kleinpeter, Hans, Mittelschule und Gegenwart, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Pankow 80
Knoke, F., Begriff der Tragödie nach Aristoteles, angez. von Direktor Professor Dr. A. Biese in Neuwied 408
Koch, J., Römische Geschichte, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 214
Köhler, A., Anleitung zum Studium der deutschen Geschichte, angez. von Direktor Dr. S. P. Widmann in Hadamar 119
Konwiczka, Wie baue ich mir selbst? Bd. 2: Telephon und Haustelegraph, angez. von Oberlehrer Professor H. Bohn in Berlin 287
Küffner, Karl, Die Musik in ihrer Bedeutung an den Mittelschulen, angez. von Dr. Karl Jansen, Geh. Reg.- und vortragendem Rat im Kultusministerium in Berlin 222
Kühnemann, Eug., s. Joh. Gottfr. Herder.
Kuhse, B., Schülerrudern, angez. von Oberlehrer Professor H. Wickenhagen in Groß-Lichterfelde 698
Kukula, R. C., E. Martinak, H. Schenkl, Der Kanon der altsprachlichen Lektüre am österreichischen Gymnasium, angez. von Professor Dr. E. Scheer in Saarbrücken 555
Kuriloff, B., Populäre Einleitung in das Studium der Naturwissenschaften, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 634
Kurze, F., Deutsche Geschichte, angez. von Direktor Dr. F. Neubauer in Frankfurt a. M. 566
La Cour und Appel, Die Physik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Thieme in Posen 57
Lamparter, E., Christliches Glaubensleben, angez. von Direktor Dr. R. Gaede in Münster i. W. 325
Lamprecht, Karl, Deutsche Geschichte, angez. von Direktor Dr. S. P. Widmann in Hadamar 116
— —, Moderne Geschichtswissenschaft, angez. von demselben.
— —, Americana, angez. von Direktor Dr. A. Höfer in Wiesbaden 390
Lankester, E. R., Natur und Mensch, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 632
Lehmann, K., Die Angriffe der drei Barkiden auf Italien, angez. von Direktor Dr. S. P. Widmann in Hadamar 282
Lehmann, R., Deutsches Lesebuch für höhere Schulen, angez. von Oberlehrer Dr. J. Wahner in Neiße 96
— —, Deutsche Poetik, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. J. Buschmann, Provinzial-Schulrat in Koblenz 399
Lehmann-Schiller, P., Geschichten aus Homers Odyssee, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Wolf in Düsseldorf 336

Seite

Lenz, Ph., s. Zeitschrift für deutsche Mundarten.
Leobner, H., Die Grundzüge des Unterrichts- und Erziehungswesens in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, angez. von Direktor Dr. A. Höfer in Wiesbaden 392
Lesser, E., Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts, angez. von Direktor Professor Dr. P. Goldscheider in Cassel 267
Lesser, Oskar, Die Infinitesimalrechnung im Unterrichte der Prima, angez. von Oberlehrer Professor H. Steckelberg in Witten 219
Leuchtenberger, G., Hauptbegriffe der Logik in Beispielen nebst Erläuterungen für den Gebrauch an höheren Lehranstalten, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 671
Liedbeck, C. H., Das schwedische Schulturnen, angez. von Oberlehrer Professor H. Wickenhagen in Groß-Lichterfelde 61
Liederbuch für höhere Schulen hrsg. von Otto Kirmse, angez. von Dr. Karl Jansen, Geh. Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium zu Berlin 126
Liedke, H., Alte und mittlere Kirchengeschichte, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 611
Lohmeyer, J., und Felix-Therese Dahn, Wandbilder zur deutschen Götter- und Sagenwelt, angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Stendal 554
— —, Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Brandt in Bonn 622
Loos, J., s. Handbuch, enzyklopädisches, der Erziehungskunde.
Lorentz, Friedrich, Sozialhygiene und Schule, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover 128
Lorentz, H. A., Lehrbuch der Physik zum Gebrauche bei akademischen Vorlesungen, angez. von Provinzialschulrat Professor Dr. J. Norrenberg in Münster i. W. . 696
Luckenbach, H., Kunst und Geschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Brandt in Bonn 629
Magazin, pädagogisches, s. G. Friedrich, E. Lesser, E. v. Sallwürk sen. und E. Scholz.
Maisch-Pohlhammer, Griechische Altertumskunde, angez. von Oberlehrer Dr. H. Leppermann in Paderborn 112
Männer der Wissenschaft. Eine Sammlung von Lebensbeschreibungen zur Geschichte der wissenschaftlichen Forschung und Praxis, angez. von Dr. K. Jansen, Geh. Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium in Berlin 567
Männer des Erfolges, angez. von demselben 568
Martinak, E., Über Prüfen und Klassifizieren vom Standpunkte der Praxis, angez. von Oberlehrer Professor Dr. G. Louis in Berlin 546
Martus, Mathematische Aufgaben zum Gebrauche in den obersten Klassen höherer Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Professor O. Presler in Hannover . . . 572
Mäßigkeitsblätter. Mitteilungen des deutschen Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke, angez. von Oberlehrer Dr. P. Ssymank in Rostock 480
Matthias, A., Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 673
Meißner, O., Die meteorologischen Elemente und ihre Beobachtung, angez. von Professor Dr. Lüdeling, Abteilungsvorsteher beim meteorologischen Institut in Berlin 696
Menge, H., Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch, angez. von Direktor Dr. F. Cramer in Düsseldorf 682
Mertens, M., Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte und Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 563
Meyer, Eduard, Humanistische und geschichtliche Bildung, besprochen von Prov.-Schulrat Professor G. Lambeck in Berlin 15

Seite

Meyer, H. Th. M., s. Schulzimmer.
Micholitsch, A., Der moderne Zeichenunterricht, angez. von Zeichenlehrer Professor F. Kuhlmann in Altona 125
Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Wien, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 543
Mittelschul-Enquete im k. k. Ministerium f. Kultus u. Unterricht, besprochen von Direktor Dr. Victor Thumser in Wien 481
Monatschrift für Schulgesang, angez. von Dr. K. Jansen, Geh. Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium in Berlin 223
Monuménta Germaniae paedagogica, s. H. Gilow.
Morsch, H., Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich, angez. von Dr. Friedrich Paulsen, Professor an der Universität Berlin 386
Münch, W., Réformes possibles et impossibles dans l'enseignement secondaire en Allemagne, angez. von Direktor Professor Dr. Eugen Wolter in Berlin . . . 55
— —, Leute von ehedem und was ihnen passiert ist. Erlebtes und Erdachtes, angez. von Oberlehrer Dr. A. Rohs in Krefeld 405
— —, Zukunftspädagogik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 672
Neubauer, Fr., Preußens Fall und Erhebung 1806—1813, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 286
Niebour, M., Homers Odyssee, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Wolf in Düsseldorf 335
Nodnagel, L., Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen, angez. von Direktor Professor Dr. M. Nath in Pankow 542
Oppel, K., Das Buch der Eltern, angez. von Oberlehrer Dr. Ed. Prigge in Frankfurt a. M. 465
Paul, E., s. Monatschrift für Schulgesang.
Peters, R., Das Recht und die Schranken des Historismus im Religionsunterricht der höheren Schulen, angez. von Oberlehrer Dr. J. Richter in Frankfurt a. M. . . . 467
Peterson-Kinberg, W., Wie entstanden Weltall und Menschheit, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 693
Pfänder, A., Einführung in die Psychologie, angez. von Direktor A. Schulte-Tigges in Cassel 87
Prüfungsaufgaben für die I. und II. Realistische Dienstprüfung der Jahre 1901—1905, angez. von Direktor Professor Dr. M. Nath in Pankow 258
Publications du Musée pédagogique, s. W. Münch, Réformes.
Publikationen des statistischen Bureaus der Haupt- und Residenzstadt Budapest, s. Statistik des Unterrichtswesens.
Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie, s. D. Detlefsen u. L. Schmidt.
Raithel, R., Maturitätsfragen aus der allgemeinen Geschichte, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 278
Rehmke, J., Lehrbuch der allgemeinen Psychologie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. G. Louis in Berlin 550
Remsen, Ira, Anorganische Chemie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Karl Anton Henniger in Charlottenburg 220
Remus, K., Der dynamologische Lehrgang, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 634
Resa, F., Die Propheten, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 610
Rhenius, Wo bleibt die Schulreform? angez. von Provinzial-Schulrat Dr. P. Cauer, Professor an der Universität Münster 193
Richert, H., s. F. Zange, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht. (Entgegnung) 93

Seite

Robert, K., Zum Gedächtnis von Ludwig Roß, angez. von Oberlehrer Dr. E. Wendling in Zabern i. E. 408
Roemer, A., Zur Reform der Prüfungsordnung für das Lehramt in den philologisch-historischen Fächern, angez. von Direktor Professor Dr. M. Nath in Pankow . . 325
Roßmann, Ph., Handbuch für einen Studienaufenthalt im französischen Sprachgebiet, angez. von Direktor Professor Dr. Eugen Wolter in Berlin 105
Roth, Karl Ludwig, Römische Geschichte nach den Quellen erzählt, angez. von Direktor Dr. S. P. Widmann in Hadamar 214
Ruska, J., Was hat der neusprachliche Unterricht an den Oberrealschulen zu leisten?, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 261
v. Sallwürk sen., E., Ein Lesestück, angez. von Direktor Professor Dr. P. Goldscheider in Cassel 268
Sammlung Göschen, s. E. Bernheim, L. Bloch, C. Brandenburger, H. Danneel, J. Dieffenbacher, H. Joachim, J. Koch, F. Kurze, Maisch-Pohlhammer, D. Schäfer, W. Staerk, V. Steinecke und M. Wentscher.
Sammlung indogermanischer Lehrbücher, s. K. D. Buck.
Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen, s. O. Meißner und K. Remus.
Schaal, J., Als ich noch zur Schule ging, angez. von Oberlehrer Dr. R. Wessely in Berlin 546
Schäfer, D., Kolonialgeschichte, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 619
Scheel, W., Zur Geschichte. Aus deutscher Wissenschaft und Kunst, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 216
Scheibert, G., Briefe eines alten Schulmannes, angez. von Direktor Professor Dr. M. Nath in Pankow 85
Scheidemantel, E., s. P. Woltze, das klassische Weimar.
v. Schenckendorff, E., s. Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele.
— — und J. Heinrich, Ratgeber zur Pflege der körperlichen Spiele an den deutschen Hochschulen, angez. von Direktor Professor Dr. W. Gerstenberg in Hamburg 574
Schillmann, R., Vorschule der Geschichte, angez. von Direktor Dr. S. P. Widmann in Hadamar 345
Schmidt, F. A., s. Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele.
Schmidt, L., Geschichte der deutschen Stämme bis zum Ausgange der Völkerwanderung (Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie Heft 7 u. 10), angez. von Direktor Dr. S. P. Widmann in Hadamar 281
Schmidt, Max C. P., Stilistische Beiträge zur Kenntnis und zum Gebrauch der lateinischen Sprache, angez. von Direktor Professor Dr. C. Stegmann in Norden 684
Schmidt-Jena, K., Deutsche Erziehungspolitik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. G. Louis in Berlin 545
Schmidt-Mancy, Handelswege und Verkehrsmittel der Gegenwart, angez. von Professor Dr. Eduard Rothert in Düsseldorf 218
Scholz, E., Darstellung und Beurteilung des Mannheimer Schulsystems, angez. von Oberlehrer Dr. R. Wessely in Berlin 259
Schriften, Kleine, des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland, s. E. von Schenckendorff und J. Heinrich.
v. Schubert, H., Grundzüge der Kirchengeschichte, angez. von Oberlehrer Professor Lic. Dr. W. Koppelmann, Dozent an der Universität Münster i. W. 203 u. 613
Schultz, F., Lehrbuch der Geschichte für die Mittelklassen von Gymnasien und Realgymnasien und für Realschulen, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 476
Schulz, O., Biblisches Lesebuch, angez. von Direktor Dr. R. Gaede in Münster in Westf. 328
Schulze, Friedr., s. G. Scheibert.

Seite

Schulzimmer, das, Vierteljahrsschau, hrsg. von H. Th. Matth. Meyer, Hamburg, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover 699
Schuster, H., Religionsunterricht in der Schule oder nicht? angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 552
Schwarzenberg, Ad., Leitfaden der römischen Altertümer, angez. von Oberlehrer Dr. C. Fredrich, Dozent an der Akademie Posen 627
Seignobos, Ch., L'Histoire dans l'Enseignement secondaire, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Krollick in Berlin 617
Seliger, P., Darwin, Auswahl aus seinen Schriften, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 636
Sexualpädagogik, hrsg. von A. Blaschko, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover 700
Seyfert, B., Bilderanhang zu Neubauer, Lehrbuch der Geschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Brandt in Bonn 280
Siebert, O., Was jeder Gebildete aus der Geschichte der Philosophie wissen muß, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 670
Simrock, K., ausgewählte Werke und Rheinsagen, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Friedeberg Nm. 402
Sitzler, Jakob, Ein ästhetischer Kommentar zu Homers Odyssee, angez. von Professor Dr. Gustav Lang in Heilbronn a. N. 209
Sperl, A., Die Söhne des Herrn Budiwoj, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 335
Spielmann, C., Aufgang aus Niedergang, angez. von Oberlehrer Professor F. Moldenhauer in Köln 347
Spohn, Die Einjährig-Freiwilligen, Offiziers-Aspiranten der Reserve und Offiziere des Beurlaubtenstandes aller Waffen, angez. von Direktor Professor Dr. M. Nath in Pankow 667
Staerk, W., Die Entstehung des Alten Testamentes, angez. von Oberlehrer H. Richert in Bromberg 201
Statistik des Unterrichtswesens der Hauptstadt Budapest = Publikationen des statistischen Bureaus der Haupt- und Residenzstadt Budapest No. 34, 38, 39, angez. von Professor Dr. E. Horn in Berlin 542
Statuen deutscher Kultur, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Friedeberg Nm. . 51
Steinecke, V., Landeskunde der Rheinprovinz, angez. von Professor Dr. E. Rothert in Düsseldorf 692
Steiner, B., Sappho, angez. von Dr. Felix Solmsen, Professor an der Universität Bonn 559
Stemplinger, Eduard, Das Fortleben der horazischen Lyrik seit der Renaissance, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Ernst Schwabe in Leipzig-Connewitz . . 211
Stier-Somlo, F., Politik, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz . . 615
Stöckel, H., Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit, angez. von Oberlehrer Professor Dr. J. Kreutzer in Köln 410
Dasselbe, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 214
Sütterlin, L., Die deutsche Sprache der Gegenwart, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. J. Buschmann, Provinzial-Schulrat in Koblenz 468
Thibaut, M. A., Dictionnaire français-allemand et allemand-français, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 337
Thrändorf u. Meltzer, Kirchengeschichtliches Lesebuch; dasselbe, kleine Ausgabe, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 612
Troeltsch, E., Die Trennung von Staat und Kirche, der staatliche Religionsunterricht und die theologischen Fakultäten, angez. von Oberlehrer Dr. M. Consbruch in Halle a. S. 397
Ullrich, R., Programmwesen und Programmbibliothek der höheren Schulen in Deutsch-

Seite

land, Österreich und der Schweiz, besprochen von Dr. Friedrich Paulsen, Professor an der Universität Berlin 233
Vesper, Will, s. Statuen deutscher Kultur.
Volkmann, Wilhelm, Der Aufbau physikalischer Apparate aus selbständigen Apparatenteilen, angez. von Direktor Professor Dr. E. Fritzsche in Gelsenkirchen 120
Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht und zur deutschen Götter- und Sagenwelt, s. J. Lohmeyer.
Was die Zeiten reiften, s. Gedichtsammlung.
Wedewer, Hermann, Lehrbuch für den katholischen Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Dr. Wilhelm Capitaine in Eschweiler 199
Wegener, Hans, Wir jungen Männer!, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover 675
Weimar, das klassische, s. P. Woltze.
Weißenfels, Oskar, Aristoteles' Lehre vom Staat, angez. von Oberlehrer Dr. E. Wendling in Zabern i. E. 101
Weltgeschichte, hrsg. von Helmolt, angez. von Geh. Rat Dr. O. Jäger, Professor an der Universität Bonn 620
Wentscher, M., Einführung in die Philosophie, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 549
Werner, A., Neuere Anschauungen auf dem Gebiete der anorganischen Chemie, angez. von Direktor Dr. F. Dannemann in Barmen 122
Werner, R. M., Gotthold Ephraim Lessing, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 676
Wickenhagen, H., s. Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele.
Widmann, S. P., Geschichte des deutschen Volkes, angez. von Oberlehrer Professor Dr. J. Kreutzer in Köln 344
Wiedermann, F., s. Monatschrift für Schulgesang.
Wiesner, Joh., Der deutsche Unterricht an unseren Gymnasien, angez. von Direktor Professor Dr. P. Goldscheider in Cassel 678
Wildermann, M., s. Jahrbuch der Naturwissenschaften.
Willmann, O., Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium, angez. von Direktor A. Schulte-Tigges in Cassel 51
Winkelmann, A., Handbuch der Physik, angez. von Provinzial-Schulrat Professor Dr. J. Norrenberg in Münster i. W. 695
Wissenschaft, die. Sammlung naturwiss. u. mathemat. Monographieen, s. A. Werner.
Wissenschaft und Bildung, s. G. Holz, Stier-Somlo, R. M. Werner und Ph. Zorn.
Wolffs poetischer Hausschatz, s. Gedichtsammlung.
Wolff, Max J., Shakespeare, angez. von Geh. Studienrat Rektor a. D. Dr. Martin Wohlrab in Dresden 110
Woltze, P., das klassische Weimar, mit Text von E. Scheidemantel, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 206
Zange, F., Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht. (Berichtigung) . . 91
Zeitschrift für Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten, s. Sexualpädagogik.
Zeitschrift für deutsche Mundarten, angez. von Oberlehrer Dr. H. Hartwig in Bielefeld 332
Ziegeler, E., Gymnasium und Kulturstaat, angez. von Provinzial-Schulrat Dr. P. Cauer, Professor an der Universität Münster i. W. 193
Ziehen, Julius, Über die Führung des Schulaufsichtsamtes an höheren Schulen, angez. von Professor Dr. J. Norrenberg, Provinzial-Schulrat in Münster i. W. 189
— —, s. Männer der Wissenschaft.
Zorn, Ph., Die deutsche Reichsverfassung, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 687

Seite

Zurbonsen, Fr., Quellenbuch zur brandenburgisch-preußischen Geschichte, angez. von Direktor Dr. S. P. Widmann in Hadamar 346

— —, Anleitung zum wissenschaftlichen Studium der Geschichte, angez. von Direktor Dr. S. P. Widmann in Hadamar 473

Vierte Abteilung.

Vermischtes.

Greifswalder Ferienkurse 288

Berechnung des Durchschnittsalters einer Klasse, von Oberlehrer Professor Dr. P. Brandt in Bonn 352

Professor Charles Schweitzers Institut Français pour Étrangers à Paris, von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 637

Ruderkursus für Lehrer höherer Lehranstalten im Bootshause Wannsee bei Berlin, Frühjahr 1909, von Oberlehrer Professor H. Wickenhagen in Groß-Lichterfelde . 701

Fünfte Abteilung.

Sprechsaal . . . . . 62, 224, 415, 575, 638 u. 702

I. Abhandlungen.

Mißverständnisse.

Das Gymnasium und die humanistische Bildung.

Es ist nicht gut, wenn Mißverständnisse aufkommen in wichtigen Dingen, die uns allen gleichmäßig am Herzen liegen, und wenn zu fürchten ist, daß unter solchen Mißverständnissen die gute Sache selber Schaden leidet. Solche Mißverständnisse bestehen offenbar unter denen, die sich für das Gymnasium und die humanistischen Studien lebhaft interessieren und die um ihr Wohl und Wehe besorgt sind. Zu diesen rechnet sich auch der Schriftleiter dieser Monatschrift. Wenn von ihm hier und da auf Schäden im Unterricht an den Gymnasien hingewiesen ist, wenn beklagt ist, daß die Arbeiten mancherorten an diesen Schulen des frischen Lebens und des anregenden Geistes entbehren, wenn gewünscht ist, die Jugend der Gymnasien möge zu rechter Freude an ihrer Arbeit erwärmt werden; wenn bedauert ist, daß an nicht wenigen Stellen schlichte Redlichkeit und Ehrlichkeit den Gymnasialstudien fehle, wenn auf die ungesunde Überzahl der Gymnasien und auf die ungesunden Frequenzen an den Gymnasien warnend hingewiesen ist, so hat sich bei diesem und jenem Freunde des Gymnasiums Empfindlichkeit geregt, weil ihn die mißverständliche Auffassung beherrscht, als sei mit jenen Ausstellungen eine Herabsetzung des Gymnasiums selbst und eine Herabsetzung der humanistischen Studien überhaupt beabsichtigt. Mag sein, daß hier und da dieses oder jenes Wort zu hart geklungen hat. Wäre mein Interesse für diese altehrwürdige Anstalt nicht so groß, die Wertschätzung der humanistischen Studien nicht so herzlich und warm, dann würden die Worte minder lebhaft gewählt sein, und sie würden philisterhafter Gleichgültigkeit verwandter gewesen sein, die ja in der ruhigen und angenehmen Lage ist, ihre Stellung und ihre Empfindungen niemals zu kompromittieren.

Es scheint mir deshalb wünschenswert zur Jahreswende, da man gute Wünsche so gern betont, einmal Worte über das Gymnasium und über die humanistischen Studien hierher zu setzen, die, wir mir scheint, im Kreise der Freunde des Gymnasiums weniger beachtet sind, als einige gänzlich aus dem Zusammenhange gerissene Einzelsätze, die ich hier und da geschrieben und die in ihrer Vereinzelung mißverständlicher Auffassung preisgegeben worden sind. Die Erörterungen, die ich hier wiedergeben möchte, sind nicht in polemischer Absicht geschrieben

worden, sie sind vielmehr als eine Frucht langer, liebevoller Arbeit im Schulleben und als Ergebnis eingehender Erwägung dazu bestimmt gewesen, die Stellung des griechischen und römischen Altertums in der Schule der Gegenwart vor weiteren Kreisen zu besprechen.

Im August v. Js. habe ich in einem Aufsatze*) unter dem Titel „Das griechische und römische Altertum und die höhere Schule der Gegenwart" darzulegen versucht, wie die Beziehungen des deutschen Geisteslebens zu Hellas und Rom in unserer an Gegenwarts- und Augenblicksbestrebungen so reichen Zeit sich gestalten, und daß Befürchtungen laut geworden seien, jene Beziehungen würden im Ansturm des modernen Lebens nicht mehr die alten bleiben: die Quellen der Antike würden nicht mehr wie ehedem Erquickung, Lebenskraft und Lebensfrische dem deutschen Geiste spenden. Ich habe darauf hingewiesen, wie seit dem Allerhöchsten Erlaß vom 26. November 1900 und, seitdem die Gleichwertigkeit und weiterhin die nahezu völlige Gleichberechtigung der gymnasialen mit den realen Schulen zur Anerkennung gelangt sei, jene Befürchtungen und Klagen eine bewegtere Form angenommen hätten und daß es bei vielen Freunden des Gymnasiums für ausgemacht gelte, daß die Pflege der Antike im Schwinden, ja im Verschwinden sei. Diesen Befürchtungen bin ich entgegengetreten und habe zu beweisen versucht, daß geradezu das Gegenteil von dem der Fall sei, was man befürchte, und daß eine Verschiebung in den idealen Zielen stattgefunden habe, die kleinmütige Geister als eine Gefährdung derselben ansähen.

Vor allem habe ich betont, daß die klassische Philologie im Laufe der Zeiten eine andere geworden sei und daß die Schule diesem Wandel nicht früh genug gefolgt sei, daß sie nicht zeitig genug starre Begriffe modifiziert und neu belebt und die historische Ausweitung beachtet habe, zu der Böckh, Otfried Müller und Mommsen den Anstoß gegeben hätten. Ich habe aufmerksam gemacht, daß man den leitenden Stellen den Vorwurf nicht machen könne, die Gefahren, die den klassischen Studien drohten, nicht beachtet zu haben, daß schon die Lehrpläne von 1882 und noch mehr die Lehrpläne von 1892 und 1901 Warnungen ernstester Art enthalten und die Versuche immer wieder zurückgewiesen hätten, die grammatische Seite des Unterrichts zu stark zu betonen, und daß sie als Hauptsache bezeichnet hätten das einheitliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums. Während so die Fortschritte der Philologie dem Gymnasium höhere Ziele steckten, habe gleichzeitig die negative Kritik, die allen Fortschritt begleitet, eine Art von Depression auf die humanistischen Studien an den Gymnasien ausgeübt, da die antiken Schriftsteller sich im Geiste dieser neuen Philologie wesentlich anders spiegelten als im Geiste der früheren Humanisten und da die frühere Begeisterung, wie sie zu den Zeiten Fr. August Wolffs und Winckelmanns die Herzen erfüllte, einer Art von Ernüchterung weichen mußte. Zu alledem, so habe ich weiter ausgeführt, seien von außen her noch Angriffe auf das Gymnasium eingedrungen von Feinden dieser Schulart, die den Betrieb, wie er leider mancherorts recht traurig war, zum Ausgangspunkt von Vorwürfen

*) Internationale Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik. Herausgegeben von Professor Dr. Paul Hinneberg. I. Jahrgang, No. 20. 17. August 1907. S. 616—632.

gemacht hätten, die nur das Negative des Betriebes ins Auge faßten, das Gute aber, das in dem ernsten philologischen Bemühen und in dem pedantischen Ringen um die Schwierigkeiten der Sprache doch immerhin lagen, gänzlich außer Betracht ließen. So seien die Gymnasien in eine gewisse Isolierung geraten, die von den akademischen Kreisen noch verstärkt sei durch Gleichgültigkeit gegenüber den Bedürfnissen weiter Kreise und durch hochmütige Abkehr von allem, was nach Popularisierung der antiken Literatur aussah. Franz Büchelers Worte von der Trierer Philologenversammlung des Jahres 1879 habe ich ins Gedächtnis gerufen, daß nämlich die Philologen nicht gerade viel Lust zeigten oder viel Mühe aufwendeten, um das allgemeine Interesse für ihre Arbeiten wachzurufen, um die Philologie in innigem Zusammenhang zu halten mit allen der Belehrung und Anregung von dieser Seite zugänglichen Elementen des Volkes.

So konnte man sich denn nicht wundern, daß es eine Zeitlang schien, als ob die Pflege klassischer Studien und Werte in Schule und Leben einem starken Rückgange entgegensähen, und ebenso kann man es verstehen, daß auch heute der Kleingäubigen und Ängstlichen Zahl so groß und so lautwirkend ist. „Gleichwohl", und damit möchte ich den Wortlaut meiner Auseinandersetzungen sprechen lassen, „kann derjenige, der andere bessere Zeichen der Zeit beobachtet, nicht an diesen Rückgang glauben; er hat vielmehr den Eindruck, als ob es sich nur um ein Durchgangsstadium in einem Entwicklungsgange zum Besseren handele, und als ob wir gegenwärtig am Anfang eines glückverheißenden Zeitabschnittes ständen.

Was zunächst die Wissenschaft der Philologie angeht, so ist hier eine Wendung zu erfreulicheren Zuständen zu erkennen. Nicht mehr die negative Kritik überwiegt hier, das Positive, dauernd Wertvolle und Großzügige tritt mehr und mehr in den Vordergrund. Die Philologie selbst hat zwar den Glauben an die Antike als die Einheit und als das Ideal, wie es unseren Vorfahren vor 100 Jahren vorschwebte, stark erschüttert und die wesentlich humanistisch-ästhetischen Interessen von damals als Einseitigkeit hingestellt. Dafür hat sie aber das Bewußtsein von zwei wichtigen Tatsachen geweckt und gestärkt: von der tausendjährigen Herrschaft griechischen Geistes und griechischer Sprache und sodann von dem engen Zusammenhange, in dem wir fortwährend noch mit diesem Geiste stehen. Sie hat ferner klargestellt, daß bei dem Wandern dieses Geistes durch die Welt die Wege sich seltsam verschlungen haben, indem die römische Kultur, die den Okzident umspannt und gezwungen und anderthalb Jahrtausende lang auf ihn gewirkt hat, ihrem Ursprunge nach griechisch war und ein römischer Erscheinung abgeleitetes Griechentum darstellte, und daß diese Kultur — am Ausgange des Altertums — in solchen Werken wie in des Boethius „Tröstung der Philosophie" dazu mitgewirkt hat, daß der Zusammenhang des Christentums mit dem Griechentum unter der Oberfläche noch beständig fortdauerte und fortwirkte. Diese anderthalbtausendjährige Periode der Weltkultur will die alte Philologie von heute unseren Blicken eröffnen, sie will die Erkenntnis fördern, daß Griechisch mehr ist als eine Sprache, in der etliche Heroen in einem fernen schönen Weltenfrühling mit unerreichbarem Wohllaute gesungen und geredet haben, daß das Griechische einmal das Organ einer ganzen Weltperiode war, die nicht nur die Grundlage, sondern sozusagen der Typus unserer Kultur gewesen ist. Aus diesem Geiste heraus hat

es ein Chorführer der alten Philologie, Wilamowitz-Moellendorff, nicht verschmäht, ein griechisches Lesebuch für die Gymnasien zu schaffen, in dem er sich nicht nur beschränkt auf die Behandlung der herkömmlichen Dichter und Philosophen, Redner und Geschichtsschreiber, sondern auch die großen Leistungen der Alten auf allen Gebieten, auch auf dem Gebiete der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, würdigt und die ganze Weite der griechischen Literatur, die ganze Vielseitigkeit und Mannigfaltigkeit griechischen Geisteslebens dem Schüler zu Gemüte führt. Unserer Jugend, die nach wie vor die edelste und echteste Poesie aus Homer und Plato schöpfen wird, soll eben auch die Fähigkeit gestärkt werden, geschichtlich zu sehen und das Gegenwärtige aus seinem ältesten Werden in Bescheidenheit zu begreifen. Denn „unser Anschauen und Denken, unser Leben in Staat und Gesellschaft, unser Eigenstes in Kunst, Wissenschaft und Religion ist mit dem Altertum durch tausend Fäden verbunden, und wir können nicht verstehen, was wir sind noch was wir sollen, ohne das Erbe des Altertums geschichtlich zu erfassen". — Wenn wir nun weiter sehen, wie derselbe Wilamowitz und wie Friedrich Leo, jener die griechische, dieser die römische Literatur, in Hinnebergs großem, jetzt schon in Tausenden von Exemplaren verbreitetem Werke „Die Kultur der Gegenwart" aufs wärmste und gleichwohl streng historisch uns darlegt, dann erkennen wir, was Griechenland und Rom uns gewesen sind, und wie nahe die heutige Philologie die Gedanken uns gerückt und handgreiflich dargestellt hat, die Franz Bücheler 1879 nur in Hoffnungen und Wünschen angedeutet hat.

Noch ein anderes Zeichen besserer Tage: Ein anderer Koryphäe der Philologie, Hermann Diels, hat es nicht verschmäht, zur Eröffnung des volkstümlichen Vortragskursus: „Einführung in die lateinische Sprache" am 6. November 1900 zu schlichtem Hörerpublikum über die Bedeutung des Lateins für unser Volk und unsere Zeit zu sprechen, und er hat damals die Hoffnung geäußert, daß das Latein, das bisher als Scheidewand der oberen und unteren Schichten zu den bestgehaßten Gegenständen des höheren Unterrichts gehöre, das daher radikale Volksbeglücker gänzlich vom Erdboden vertilgen möchten, nunmehr in zeitgemäßer Anpassung auch weitere Kreise unseres Volkes erobern und an ihnen seine alte Bildungskraft und seine welthistorische Mission betätigen werde, die Muttersprache der europäischen Zivilisation zu sein; und er hat die Hoffnung daran geknüpft, daß von hier aus auch eine Rückwirkung auf die Gegner erfolgen werde, welche bisher das Latein als Bildungsprivileg der oberen Zehntausend bekämpft hätten. — Und noch andere Bestrebungen der Annäherung zwischen Philologie und Leben, zwischen Philologie und Schule machen sich bemerkbar. Der frühere Kieler, jetzige Breslauer Universitätsprofessor Paul Wendland hat in seiner Schlußrede der 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner hingewiesen auf den Segen des Zusammenwirkens von Lehrern der Universität und der höheren Schulen und hat es bedauert, daß es vielfach bei den echten Philologen zum guten Tone gehöre, sich von der pädagogischen Sektion fern zu halten, trotzdem sich gerade hier die wichtigsten Aktionen vollzögen und man gerade hier die Zeitströmungen und Stimmungen belauschen, den Zusammenhang der Schulfragen mit den höchsten Problemen der Weltanschauung und der Zukunft unserer Kultur

erkennen können. — Und es waren das nicht nur leere Worte. In Kiel haben bereits unter Führung von Wendland die Lehrer der Universität und der höheren Schulen Fühlung gesucht, um jene Wünsche in Taten umzusetzen. Daß dazu die Anregung von der klassischen Philologie ausgegangen ist, gereicht ihr zur Ehre. Wir sehen, Franz Büchelers Worte von 1879 sind nicht in den Wind gesprochen worden.

Auch in anderer Richtung nicht: gute Übersetzungen antiker Schriftsteller mehren sich. Geibels Klassisches Liederbuch steht heute nicht mehr vereinsamt da. Männer strenger Wissenschaftlichkeit halten es nicht mehr unter ihrer Würde, weiten Kreisen unseres Volkes die Schätze des Altertums in gutem Deutsch zugänglich zu machen. Ich nenne wiederum Wilamowitz mit seinen griechischen Tragödien und den Direktor des Joachimsthalschen Gymnasiums C. Bardt mit Horaz' Sermonen und mit den Römischen Komödien*) Daß solche Bücher nicht nur gedruckt, sondern auch gelesen werden, beweist ihre Verbreitung, die sicherlich noch wachsen wird mit der Wendung der Dinge in unserem höheren Schulwesen und dem damit eng verbundenen wachsenden Interesse für das griechisch-römische Altertum. Daß diese Wendung sich vollzieht, ist zweifellos. Es beweist einen Mangel an Blick für die Wirklichkeit der Dinge und für die schulhistorische Entwicklung der letzten Zeit, wenn man das Gegenteil behauptet. Vor allem ist doch durch die Allerhöchste Kabinettsorder vom 26. November 1900 die Bahn freier gemacht worden für die altsprachlichen Studien an den Gymnasien und für die Pflege der Altertumskunde an allen höheren Schulen. Das Gymnasium ist befreit von seinem unseligen Berechtigungsmonopol und soll frei werden von dem Unsegen seiner ungesunden Zahl an Schulen und seiner unnatürlichen Frequenz an Schülern. Es sollen nicht mehr Berufene und Unberufene gleicherweise herdenmäßig diesen Schulen zuströmen. Die Zahl der Banausengymnasien wird sich sicherlich mindern und zugleich auch die Zahl der Barbaren, Konkneipanten und Mitläufer, die die Perlen griechischen und römischen Altertums zu erzwungener Bewunderung vorgeworfen bekommen und zum Danke dafür hinterher, wenn sie in das Leben eintreten, das Gymnasium verlästern oder aber — was noch viel schlimmer ist — mit humanistischer Bildung ohne jeden erkennbaren Grund prahlen und renommieren, um sich mit einer Art von klassisch standesgemäßer Gloriole zu umgeben.**) Es wird dem Gymnasium und seinen klassischen Studien immer mehr zugute kommen, daß ungeeignete Elemente ihm fern bleiben. Den geeigneteren aber wird man sich gründlicher widmen können. Und ernste Gründlichkeit gehört nun einmal zu den klassischen Studien. Besonders aber wird man den Schülern der oberen Klassen ein größeres Maß eigenartiger Entwicklung zukommen lassen können. Daß diese Entfaltung der Eigenart durch persönliche Bewegungsfreiheit in Zukunft gewährleistet ist, das sollte man dem Minister von Studt und seinem großen Mitarbeiter Althoff doch niemals vergessen, und man sollte es dankbar anerkennen, daß mit dieser Bewegungsfreiheit der Pflege antiker Studien neue Wege geöffnet sind. Gerade Freunde humanistischer Studien haben an dieser Freiheit genörgelt. Sehen sie denn nicht, daß diese

*) Beides erschienen in der Weidmannschen Buchhandlung, Berlin.

**) s. Sprechsaal S. 62 ff.

gerade dem Studium der Antike zugute kommt? Wenn am Elbinger Gymnasium unter dem Segen der freien Bewegung ein Primaner Thukydidesstudien treibt und Teile dieses Schriftstellers ins Lateinische überträgt, ein anderer aus der Ethik des Aristoteles an der Hand des Wilamowitzschen Lesebuches Stücke übersetzt, auch ins Lateinische, ein dritter nach der Kunstgeschichte von Zimmermann und Baumeisters Denkmälern über die „Kunst des Skopas" eine Arbeit liefert, wenn wieder ein anderer in Anlehnung an Ed. Meyers Geschichte des Altertums „den Einfluß des Themistokles auf die attische Demokratie" bearbeitet, ein anderer griechische Lyriker liest und darüber einen eingehenden mündlichen Vortrag erstattet, wenn in Strasburg (Westpreußen) eine besondere Abteilung von Primanern ganze Stellen aus Wilamowitz' Lesebuch (aus Politik, Philosophie, Altchristlichem, Ästhetik und Grammatik) liest, wenn dort ein zukünftiger Mediziner Gedanken des Hippokrates über die heilige Krankheit (Epilepsie) und die diätetischen Regeln des Diokles von Karystos übersetzt, wenn sich Primaner sogar an die Aufgabe wagen, Abschnitte aus Curtius' Griechischer Geschichte ins Griechische zu übersetzen, wenn Stücke aus Sybels Geschichte, Reden und Briefe Bismarcks, Reden des Fürsten Bülow, Abschnitte aus Gustav Freytags Bildern aus der deutschen Vergangenheit und aus Lessings Laokoon ins Lateinische übertragen werden; wenn lateinische Referate erstattet werden aus dem Heautontimorumenos und Tacitus' Historien und Agricola, so mag man, selbst wenn manches mißlingt, sich doch des Geistes freuen, der unter dem Segen der Bewegungsfreiheit sich entfaltet und der doch zweifellos als Nacheiferung weckendes Muster dem Streben höheren Flug gibt. Auch an anderen Anstalten (das Frankfurter Goethe-Gymnasium und das Wilmersdorfer Bismarck-Gymnasium seien nur genannt) werden ähnliche Bestrebungen gepflegt.

Es kommt noch Weiteres hinzu, was der Pflege des Altertums Segen bringen wird: die seit 1900 bestehende Gleichschätzung und Gleichberechtigung der gymnasialen und realen Anstalten wird eine schöne Konkurrenz und einen edlen Wetteifer auch in bezug auf die Pflege des Altertums hervorrufen. In diese Konkurrenz treten zunächst auch die Reformgymnasien ein, an ihrer Spitze das Goethegymnasium zu Frankfurt. Der erste Direktor dieser Schule, Karl Reinhardt, hat als begeisterter Freund des klassischen Altertums diesem Gymnasium den Stempel des klassischen Geistes aufgeprägt. Ewald Bruhn, der jetzige Leiter des Goethegymnasiums, ist einer der besten Griechen, die Preußen besitzt. Wenn an dieser Schule bei Schlußfeiern Abiturienten in griechischer Sprache sich verabschieden, wenn die Leistungen in den alten Sprachen nach dem Urteile sachkundiger Männer, die dem Reformgymnasium sonst nicht gerade zugetan sind, als hervorragend bezeichnet werden, wenn an den Studientagen, die am Frankfurter Goethegymnasium eingerichtet sind, Themata bearbeitet werden wie: „Vorstufen der Theorie Darwins über die Entwicklung der Arten bei Lukrez und Empedokles", „Die Geschäftsordnung des römischen Senats und die des deutschen Reichstages", „Die Anschauungen über eine gesunde Lebensführung im 4. Jahrhundert v. Chr. und im Beginn des 19. Jahrhunderts n. Chr. dargestellt nach Diokles von Karystos (Wilamowitz' Lesebuch) und der ‚Makrobiotik' Hufelands", so ist es schwer zu verstehen, wie man die humanistisch vollwertigen Reformgymnasien immer wieder

in Gegensatz zu den „humanistischen" Gymnasien stellen kann. Es liegt hier eben dem Urteil genaue Sachkenntnis nicht zugrunde.

Weiterhin treten aber auch in diesen Wettstreit die realen Anstalten ein. In der Ursprache können ja nur die Realgymnasien Caesar, Livius, Virgil und Horaz betreiben. Im übrigen werden diese Schulen auf Übersetzungen angewiesen sein. Mancher Altphilologe wird über den Ertrag, den Übersetzungen liefern, hochmütig lächeln; aber nicht alle, insbesondere, wie wir schon gesehen, nicht die bedeutendsten Köpfe. Es ist doch auch in der Tat nicht einzusehen, weshalb nicht auch Übersetzungen ihren Wert haben sollten, da doch durch die Bibel tausende und abertausende Deutsche in den Geist des Christentums eingedrungen und von ihm erfüllt worden sind, ohne die Psalmen hebräisch gelesen und ohne die Bergpredigt im griechischen Idiom studiert zu haben. Und ist es mit Shakespeare nicht gerade so? Hat er nicht in deutscher Übersetzung von unserm geistigen Leben so fest Besitz ergriffen, daß wir ihn ebensowenig wie Goethe aus unserer Seele hinwegdenken können? Und wie hat doch Goethe, den man so gern als Eideshelfer für humanistische Studien heranzieht, einmal zu Eckermann gesagt: „Was aber das Griechische, Lateinische, Italienische und Spanische anbetrifft, so können wir die vorzüglichsten Werke dieser Nationen in so guten deutschen Übersetzungen lesen, daß wir ohne ganz besondere Zwecke nicht Ursache haben, auf die mühsame Erlernung jener Sprachen viel Zeit zu verwenden. Es liegt in der deutschen Natur, alles Ausländische in seiner Art zu würdigen und sich fremder Eigentümlichkeit zu bequemen. Dieses und die große Fügsamkeit unserer Sprache macht dann die deutschen Übersetzungen durchaus treu und vollkommen. — Und dann ist es wohl nicht zu leugnen, daß man im allgemeinen mit einer guten Übersetzung sehr weit kommt. Friedrich der Große konnte kein Latein, aber er las seinen Cicero in der französischen Übersetzung ebensogut wie wir anderen in der Ursprache." — Und Schiller? Ist er nicht, wie mancher nach und mancher vor ihm, von antiker Poesie, die er in Übersetzungen las, so bewegt worden, daß er wie wenige nach römischer Kraft und nach griechischer Schönheit siegreich gerungen hat. — Es soll das nicht gesagt sein, um dem Studium der alten Sprachen am Gymnasium Abbruch zu tun; das sei ferne; nur deshalb sei es gesagt, um zu zeigen, daß auch derjenige, der nicht an der Quelle genießen kann, gleichwohl an den tausend und abertausend Blumen sich zu freuen und zu stärken vermag, die am weiteren Laufe des Flusses sprießen. Und darauf werden die neusprachlichen Gymnasien, die Oberrealschulen und Realgymnasien, angewiesen sein. Daß sie mit Ernst und Kraft den geistigen Gehalt der Antike sich anzueignen bestrebt sein werden, darauf deuten schon viele erfreuliche Zeichen der Zeit. Sie werden das aber nicht tun in sklavischer Nachahmung der Gymnasien. Beim Gymnasium ist die Wahl der Schriftsteller durch sprachliche Gesichtspunkte ja immer noch bedingt. Viele Perlen antiker Weisheit erscheinen hier wegen ihrer Fassung als ungeeignet. Für die Realschulen ist lediglich der Gedankengehalt maßgebend, ob er in goldener oder silberner Latinität, ob er in früh- oder spätgriechischem Gewande sich bietet. Hier werden nicht die gelesenen „Schulschriftsteller" kanonische Behandlung erfahren, sondern neben vorzüglichen Übersetzungen von Homer und Sophokles wird man nach Chrestomathien greifen wie nach dem altbewährten

klassischen Liederbuch von Geibel oder nach trefflichen Büchern, wie sie in jüngster Zeit edler Wetteifer von Männern, die das klassische Altertum lieben und ihre Zeit verstehen, geschaffen hat. Ich nenne nur Knabe, Aus der antiken Geisteswelt, Heinrich Wolf, Klassisches Lesebuch, und Michaelis, Meisterwerke der griechischen Literatur. Solche Bücher können dazu dienen, den deutschen Unterricht auf seinem ästhetischen und philosophischen Gebiete und den historischen Unterricht kräftig zu unterstützen, auch können sie in der Richtung wirken, in welcher die Kunsterziehungstage ihre Beschlüsse gefaßt haben. Was der englische Philosoph Bain für seine Landsleute anstrebt und was in der französischen Schulreform einen wichtigen Punkt gebildet hat, wird dann auch bei uns zur Wirklichkeit werden. — Die realen Lehranstalten werden ferner auch überall da, wo die französische und englische Literatur deutliche Spuren der Entwicklung griechischer und römischer Gedankenarbeit trägt, ihre Brücken zur antiken Geisteswelt schlagen und werden alle diejenigen Ereignisse und Verhältnisse der antiken Welt sich nutzbar machen, welche zur Erläuterung moderner Probleme im Staats- und Völkerleben von Bedeutung sind; sie werden aber auch alles das kräftiger herausheben, was vor allem das Hellenentum zur Schöpfung einer klassischen Kultur auf dem Gebiete der redenden und insbesondere auch der bildenden Künste geleistet hat. Es werden auch diese Schulen das Leben der Gegenwart so betrachten, daß die Vergangenheit nicht weniger scharf im Auge behalten wird als die Gegenwart, und sie werden damit der Gefahr entgehen, flachköpfig nur die Gegenwart zu sehen.

Eine gute Wirkung dieses vornehm realen Schaffens und Wirkens auf die Gymnasien wird nicht ausbleiben. Die Monotonie und Enge der „Schulschriftsteller" wird sich hier in ihrer ganzen Behaglichkeit nicht aufrecht erhalten lassen; der Horizont wird erweitert werden müssen; wie das gemacht werden kann, ist Sorge des Gymnasiums und wird seine ernste Sorge bleiben müssen. Die Altertumsstudien werden jedenfalls dabei gewinnen, und das Altertum wird damit nicht nur seine schöne Vergangenheit, sondern eine noch schönere Zukunft haben, da sein Inhalt zu lebensvoll ist, um zu den Toten gebettet werden zu können.

Alles in allem: unsere Zeit erkennt den Wert des griechisch-römischen Altertums wie keine andere. Sie unterscheidet sich nur von früheren Tagen dadurch, daß sie die Pflege der Antike nicht mehr wenigen Schulstätten, sondern allen höheren Schulen zugute kommen lassen will, daß sie die Schätze der alten Welt nicht nur wenigen Auserwählten, sondern weiten Kreisen zugänglich zu machen sucht. Daß ohne Humanismus eine höhere Bildung, eine Wissenschaft um ihrer selbst willen undenkbar sei, hat Hermann Diels im Zusammenhange mit dem „Volkslatein" gesagt, und er hat dabei die Zuversicht ausgesprochen, daß man dieses einmal erkennen werde. Dann werde hoffentlich, wie es jetzt in Amerika sich vollzieht, eine Rehabilitierung der klassischen Studien in der öffentlichen Meinung stattfinden. Diese Renaissance müsse aber von den bildungsdurstigen und nicht von den bildungssatten Schichten unseres Volkes ausgehen. Ein Weg zu diesem Ziele sei das Volkslatein.

Es gibt aber bekanntlich noch mehr Wege nach Rom! Und ein anderer Weg ist derjenige, den wir von unseren höheren Schulen schon beschritten sehen, daß nämlich die Pflege des antiken Geisteslebens nicht mehr für ein Privile-

Monopol des Gymnasiums gehalten wird, sondern für eine schöne Aufgabe aller unserer höheren Schulen, sei es, daß sie jenen Geist an den Quellen schöpfen oder aber aus meisterhaften Übertragungen der Werke griechischer und römischer Literatur, in denen der deutsche Geist kühngemut den fremden Geist in deutsch Gefäß gegossen und die fremde Form mit deutschem Blut durchströmt hat.

Dann wird, im Ringen tiefer nur genossen,
Zum Eigentum uns das entlehnte Gut,
Und keine Blume, die mit frohem Glanze
Der Menschheit aufging, fehlt in unsrem Kranze.

Wenn unsere Jugend nur immer mehr und immer inniger mit den klassischen Werken unserer großen deutschen Denker und Dichter vertraut wird, dann wird sie auch von einem kräftigen Hauche des antiken Geistes erfüllt werden, der jene Männer angeregt und zu ihrem Wirken begeistert hat, und sie wird nach wie vor mit Iphigenie das Land der Griechen mit der Seele suchen und überzeugt bleiben, daß nur da das Menschentum zu vollem und edlem Wachstum gelangt, wo es von der Sonne Homers beschienen wird."

Nach diesen Darlegungen wird man mir zugestehen müssen, daß ich nicht inhaltsleere panegyrische Wendungen gebracht habe und daß ich das Anrecht aufrecht erhalten kann als Freund humanistischer Studien und des Gymnasiums zu gelten. Ich habe in dieser Beziehung meine Stellung nicht um einen Zoll breit geändert. Was meine Ideale anbelangt, stehe ich noch auf demselben Boden; die Begeisterung für sie ist eher größer als geringer geworden. Was aber die Wirklichkeit anbelangt, so bin ich durch zahlreiche neue Eindrücke, durch Erfahrungen persönlicher und sachlicher Art, durch bittere Enttäuschungen und auch durch genauere Kenntnis des Geistes an den realen Schwesteranstalten eines besseren belehrt worden. Und es soll ja kein Fehler sein, wenn man im Leben etwas hinzulernt und seine Ansichten und Urteile zu läutern und zu verbessern strebt. Es gibt berühmte Muster, die gerade darin ihren ganzen Stolz gesehen haben. Jedenfalls liegt mir daran, Mißverständnisse zu beseitigen zum Besten einer guten Sache und alter Ideale, deren Pflege mit unseres Volkes Arbeit und sittlicher Kraft innig verbunden sind. Der Göttinger Lichtenberg hat einmal gesagt: „Einen Menschen recht zu verstehen, müßte man zuweilen derselbe Mensch sein, den man verstehen will." Wäre das in diesem Falle möglich, so hätte ich an dieser Stelle über die Pflege unseres Gymnasiums und der humanistischen Studien kein Wort zu sagen brauchen.

Berlin. A. Matthias.

Das Gymnasium und die „Forderungen der Gegenwart".

Zur Beleuchtung eines modernen Schlagwortes.*)

Im Novemberheft des sechsten Jahrganges der „Monatschrift für höhere Schulen" erhebt der Direktor des Vereins deutscher Ingenieure, Herr Geh. Baurat Th. Peters,

*) Gebe gern nach dem Grundsatz „Audiatur et altera pars" einem Vertreter des humanistischen Gymnasiums das Wort. Da nunmehr alle Teile zu Worte gekommen sind, möchte ich die Diskussion als abgeschlossen ansehen. Mtth.

in Entgegnung auf eine Äußerung Professor Paulsens wieder einmal den sattsam bekannten Vorwurf gegen das Gymnasium, daß es seine Abiturienten „für das Verständnis ihrer Mitwelt in Menschen und in Natur, in Literatur und Technik unzulänglich vorbereite", und beruft sich auf das Zeugnis „einer großen Zahl von Männern, die für unser öffentliches Leben, insbesondere auch auf wissenschaftlichem Gebiete, von hervorragender Bedeutung sind". Ich verzichte als Vertreter des altsprachlichen Unterrichts an einem humanistischen Gymnasium gänzlich darauf, mit meinen eigenen Worten dem Verfasser entgegenzutreten; er würde mir antworten, daß ich, wie der Gymnasialdirektor, den er selbst zitiert, „die Welt durch eine stark gefärbte Brille ansehe". Daß aber jener Vorwurf, das Gymnasium lasse wichtige und berechtigte Forderungen der Gegenwart an die Vorbildung für das praktische Leben unbefriedigt, [im wesentlichen nichts weiter ist als ein nicht genügend geprüftes Schlagwort, das geht vielleicht aus den Äußerungen einer Anzahl von Männern hervor, die gerade in technischen und praktischen Berufen stehen. Ich kann mich daher hier fast völlig darauf beschränken, diese Männer reden zu lassen.

Zunächst braucht Herr Geheimrat Peters keine Sorge zu hegen, daß er mit seinen Anschauungen als „Amerikaner" verschrieen werde. Wie Amerikaner über diese Frage denken, mag man aus folgenden Worten ersehen, die auf einer Konferenz zahlreicher hervorragender amerikanischer Universitätsprofessoren der Medizin und des Ingenieurwesens zu Chicago im März 1906 (s. Lehrproben und Lehrgänge 1906, Heft 4, S. 93 ff.) gesprochen worden sind.

„Der Knabe, der durch das Studium der Klassiker seinen Blick erweitert hat, wird um so tüchtiger in experimenteller und praktischer Medizin sein, weil er eben die Bildung und die Weisheit besitzt, die er von den weisen Männern Griechenlands und Roms erworben hat."

„Wenn ich die Gesichter meiner Studenten ansehe, bemerke ich oft einen verlegenen Ausdruck oder eine gerunzelte Stirn, weil sie die Bedeutung der technischen Ausdrücke, die ich anwende, nicht verstehen, und ich muß mich unterbrechen, um sie zu erklären!"*)

„Wenn ich auf meine 20jährige Dozententätigkeit zurückblicke, so kann ich mit Bestimmtheit sagen: jeden anderen Unterricht in der Schule hätte ich eher missen können, als das Lateinische. Hätte ich nur dreiviertel aller Lehrgegenstände mitnehmen können, Latein würde das erste und vornehmste gewesen sein, das einzige, was ich nicht hätte fallen lassen dürfen."

Eine wertvolle Ergänzung hierzu bilden die Äußerungen österreichischer Universitätsprofessoren. (Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums zu Wien, Heft 2, S. 38 ff.) Professor der Chirurgie Dr. Alexander Fränkel sagte in einer Versammlung zu Wien am 27. Oktober 1906:

„Darin sehe ich den Wert und die Bedeutung der humanistischen Vorbildung, daß theoretische Arbeit, wie wir sie diesen Männern (Semmelweis, Lister, Billroth) zu danken haben, auch jederzeit bei dem Gros der Ärzte auf fruchtbaren, empfänglichen Boden falle, und darin sehe ich die Gefahr des Ausfalls dieses Bildungs-

*) Vgl. dazu im folgd. die Bemerkungen von Prof. Dr. Toldt.

ganges, daß auch die akademische Lehre sich dem vorwiegend nach „praktischer" Seite geschulten Sinn der Studentenschaft akkommodieren würde; die Forschung käme dabei schlecht weg, denn „wer bei der Verfolgung der Wissenschaften", nach einem Ausspruche von Helmholtz, „nach unmittelbarem praktischen Nutzen jagt, kann ziemlich sicher sein, daß er vergebens jagen wird".

Professor der Anatomie, Hofrat Dr. Karl Toldt, äußerte sich in derselben Versammlung folgendermaßen:

„Der Wert eingehender klassischer Sprachstudien für die Mediziner liegt nicht allein in ihrer geistbildenden Eigenschaft, sondern auch ganz materiell in der Kenntnis dieser Sprachen selbst, insbesondere der lateinischen. Die medizinischen Wissenschaften können sich einmal nicht loslösen von ihrem klassischen Ursprung, von ihrer tausendjährigen Geschichte, von dem Werdegang, den jede einzelne genommen hat. Ihre Quellen reichen weit in das Altertum zurück, ihre ganze Nomenklatur fußt darin und setzt sich nahezu ausschließlich aus griechischen und lateinischen Wortstämmen zusammen. Der Form nach ist sie eine lateinische und wird es auf unabsehbare Zeit bleiben; sie muß es bleiben, schon mit Rücksicht auf den internationalen Charakter unserer Wissenschaften und auf die Erhaltung ihres Zusammenhanges mit den historischen Quellen.

Es ist behauptet worden, es sei gleichgültig, ob der Mediziner Sinn und Bedeutung der lateinischen Fachnamen verstehe oder nicht, er müsse sie nur kennen. Diese Behauptung beruht auf vollständiger Unkenntnis der Verhältnisse. Die medizinischen und speziell die anatomischen Fachnamen bezeichnen nahezu ausnahmslos irgendeine charakteristische Eigenschaft des Gegenstandes, es wohnt ihnen ein determinierender, häufig ein distinguierender Sinn inne und in dieser Hinsicht sind sie auch höchst wertvolle Erinnerungszeichen. Sie bedürfen nicht, wie viele andere Fachnamen, z. B. in der Physik, einer besonderen Erklärung, sondern sie kennzeichnen unmittelbar den Gegenstand. Dies tun sie in kurzer, präziser Weise, so daß wir, wenn uns auch deutsche Synonyme zu Gebote stehen, doch uns vielfach lieber der lateinischen Ausdrücke bedienen. Diesen Verhältnissen tritt der Studierende der Medizin gegenüber, sobald er den Hörsaal betritt oder ein Buch zur Hand nimmt; er muß sich mit ihnen abzufinden verstehen. Dies kann er aber nur auf Grund der Kenntnis der klassischen Sprachen. Einen Mediziner, dem diese fremd wären, müßte ich geradezu als minderwertig bezeichnen."*)

*) Wie richtig dies ist, dafür gibt Herr Peters selbst einen schlagenden Beweis in seiner Anmerkung, wo er über die jungen Mediziner klagt, die im Staatsexamen das Wort *f*okal teils vokal, teils *ph*okal geschrieben hätten. Er sucht nur den Grund dafür an falscher Stelle. Diese Unwissenheit ist eben eine Folge der von ihm so eifrig befürworteten Bestrebungen, die bereits zu sehr starken Beschränkungen des altsprachlichen Unterrichts geführt haben. Vor 30 Jahren lernten wir die Vocabel *focus* in Quinta; jetzt tritt sie dem Schüler möglicherweise zum ersten Male in Horazens Thaliarchusode in Prima entgegen, und man wird natürlich hier, bei der Behandlung eines Dichters, an das gelegentliche Vorkommen des Wortes keine abschweifenden Belehrungen mehr knüpfen. Daß man früher das französische *feu* von dem gelernten *focus* ableiten konnte, nur nebenbei; kein Schüler wird jedenfalls, ohne darauf hingewiesen zu sein, diese Ableitung finden und umgekehrt kein Student, der nur das französische *feu* kennt, daraufhin das Adjektiv *fokal* richtig schreiben. Hat sich übrigens Herr Peters erkundigt, ob jene Mediziner auch wirklich ehemalige deutsche Gymnasiasten waren?

Sollte aber ungeachtet dieser Zeugnisse Herr Peters mit der Behauptung recht haben, daß ein großer Teil sämtlicher Gymnasialabiturienten im späteren Leben keinen Gebrauch mehr von den klassischen Sprachen macht, so darf man anderseits die Frage aufwerfen, welchen praktischen Nutzen denn für die zahlreichen nichttechnischen Berufe gewisse Zweige der Mathematik haben. Besonders interessant wäre es, einmal über den allgemeinen praktischen und erziehlichen Wert der Trigonometrie und des Logarithmenaufschlagens belehrt zu werden. Ich fürchte, selbst Herr Peters würde uns diese Aufklärung schuldig bleiben.

Im übrigen ist es aber gar nicht dieser praktische Wert oder Unwert der alten Sprachen, noch sonst irgend eines Unterrichtsfaches, der für uns in erster Linie in Frage kommt. Wir sind mit Herrn Peters der Meinung, „daß die Wirkung des Unterrichts auf den Geist der Schüler nicht so sehr von dem abhängig ist, was gelehrt wird, sondern von dem wie". Daß aber auch diese allgemeine Wirkung des altsprachlichen Unterrichts von Männern der praktischen Wissenschaft sehr hoch gewertet wird, dafür wieder einige Beispiele. Professor Fränkel fährt an der bereits angezogenen Stelle seines Vortrages folgendermaßen fort:

„Daß der Schüler Jahre hindurch sich einem Studium widmet, von dem er weiß, daß es keinen andern Zweck hat, als ihm zur Einführung in eine Kultur zu dienen, von der er nichts anderes als geistige Erhebung zu erwarten hat, darin ist der große erziehliche Wert der Erlernung der alten Sprachen gelegen."

Und Professor der Physiologie, Hofrat Dr. Exner, erzählt:

„Ein mir befreundeter, hochgestellter Offizier teilte mir gesprächsweise mit, daß er beabsichtige, seine Söhne dem Militärstande zuzuführen. Auf meine Frage, warum er sie dann nicht in eine Kadettenschule, sondern ins Gymnasium schicke, antwortete er, es sei in Offizierskreisen eine bekannte Sache, daß die besten und intelligentesten Offiziere ehemalige Gymnasiasten seien; und wenn dieselben auch das Gymnasium wegen mangelhaften Fortgangs vor der Maturitätsprüfung verlassen haben, so ändere das nichts an den Tatsachen. Die wenigen Realfächer holen sie mit großem Geschick und rasch nach.

An Kenntnissen, wie sie der Offizier oder der Kaufmann unmittelbar anwendet, ist sicher der Abiturient, der die Kadettenschule oder die Handelsschule von Anfang an durchgemacht hat, reicher, aber die Beweglichkeit des Geistes, die Fähigkeit, den Aufgaben gegenüber sich zurechtzufinden, die in keinem Lehrbuche genau so vorgeschrieben sind, wie sie im Leben hervortreten, das ist der Erfolg der psychischen Schulung.

Diese haben wir an unseren humanistischen Gymnasien, und sollen das nicht vergessen, uns auch nicht irre machen lassen durch die lauten Stimmen jener, denen das Wissen als höchstes Ziel vorschwebt."

Auch der Verein Berliner Kaufleute und Industrieller läßt dem humanistischen Gymnasium in der Eingabe an das Kultusministerium betreffs Einführung des Englischen lebhafte Anerkennung zuteil werden, so daß man mindestens sagen kann: Die Verwerfung der humanistischen Bildung ist auch in industriellen Kreisen nicht so allgemein, wie es uns Herr Peters glauben machen möchte.

Damit stimmt auffallend überein, was Professor Dr. Exner a. a. O. berichtet: „Mir erzählte eine Dame, die die Verhältnisse einer Schweizer Handelsschule genau kennen zu lernen Gelegenheit hatte, daß die Kaufleute Deutschlands, die aus dieser Schule den Nachwuchs für ihre Kontore zu decken suchen, immer zunächst nach solchen Zöglingen verlangten, welche vorher einen Teil des Gymnasiums absolviert hatten; denn diese seien die findigsten und arbeiteten sich am leichtesten in den verschiedenen Geschäftszweigen ein."

Im selben Sinne sprach sich der Landtagsabgeordnete Herr Geh. Justizrat Cassel am 2. Dezember v. J. in der Versammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums zu Berlin aus, indem er darauf hinwies, wie viele Männer gerade in Handelskreisen humanistisch dächten; auch zeigte er an statistischem Material, daß von den Berliner Abiturienten des letzten Jahres, die sich praktischen Berufen gewidmet hätten, nicht weniger als ein Drittel aus Gymnasien hervorgegangen sei. Wenn in einer so reich mit Realschulen versehenen Stadt wie Berlin so viele Eltern den humanistischen Bildungsgang für ihre Söhne bevorzugen, obgleich sie nicht die Absicht haben, sie der Universität zuzuführen, so dürfte auch dies gegen Herrn Peters' Behauptungen sprechen.

Darf ich eine kleine Geschichte hinzufügen, die ich kürzlich selbst aus dem Munde eines Berliner Rechtsanwalts hörte, der zugleich eifriger Landwirt und auch Mitglied des Vereins für Luftschiffahrt ist. Ihm gegenüber tat vor 15 oder 20 Jahren ein englischer Kaufmann folgende Äußerung:

„Wir Engländer sehen mit Befremden, daß sich bei Ihnen in Deutschland ein Umschwung im Schulwesen zuungunsten der alten Sprachen zu vollziehen beginnt. Gerade um die eingehende Beschäftigung mit dem Lateinischen und Griechischen, wie sie auf Ihrem Gymnasium stattfindet, haben wir Sie immer beneidet. Wir sind in solchen Materialismus und solche Oberflächlichkeit in der Betrachtung der uns umgebenden Welt versunken, daß ich Ihnen nur sagen kann: Wenn Sie eine so materialistische, oberflächliche und rohe Generation auch bei sich großzüchten wollen, so fahren Sie auf dem betretenen Wege fort und hemmen Sie weiter den Betrieb der alten Sprachen!"

So urteilte nicht ein deutscher klassischer Philologe, sondern ein englischer Kaufmann vor einem halben Mannesalter!

Doch zum Schluß möge noch ein Mann gehört werden, dem gewiß nicht der Vorwurf gemacht werden kann, daß er dem praktischen Leben der Gegenwart fern steht. In der Versammlung der „Freien Vereinigung" der Gemeinde Grunewald bei Berlin vom 20. Juni v. J., die sich mit der Frage beschäftigte, ob die dort zu errichtende höhere Mädchenschule später nach der humanistischen oder realistischen Seite hin auszugestalten sei, ergriff in der Diskussion als erster Se. Exzellenz der Staatssekretär des Reichskolonialamts Herr Dernburg das Wort und begann seine Ausführungen mit dem freimütigen Eingeständnis, daß er einst ein Gymnasium besucht, es aber nicht durchgemacht habe; trotzdem trete er für die humanistische Bildung ein. Die höhere Schule solle keine Berufsbildung vermitteln, sie enthalte ein Studium für das spätere Studium. Es gäbe zu viele Berufe, als daß es möglich wäre, die Anfänge des später notwendigen Lernstoffs zu übermitteln. Herr Dernburg verriet aus seiner praktischen Erfahrung, daß aus vielen Tausenden von

jungen Männern, die er in den großen Betrieben zu beobachten Gelegenheit hatte, die Gymnasiasten etwas Geschlosseneres hätten; das käme wohl daher, daß die Gymnasialbildung einfacher sei, weniger übertreibe.

Damit sei es genug! Herr Geheimrat Peters wird zugeben müssen, daß das Lob der humanistischen Bildung nicht nur von Philologen gesungen wird, sondern auch recht starken Widerhall bei den Männern der praktischen Berufe findet. Und er mag überzeugt sein, daß es nicht die Altsprachler sind, die die Schuld tragen, wenn die Neugründung von Realanstalten mit dem tatsächlichen Bedürfnis seiner Meinung nach nicht gleichen Schritt hält. Denn gerade im Interesse eines fruchtbringenden Betriebes des humanistischen Unterrichts liegt es, wenn das Gymnasium, denen seine Tore nicht mehr offen zu halten braucht, die teils durch eigene Veranlagung nach anderen Richtungen hin, teils aber auch durch Beeinflussung von außen diesen Studien mit Widerwillen gegenüberstehen; sie hemmen nur die doch auch ganz beträchtliche Anzahl derer, die mit Dankbarkeit und Freude das entgegennehmen, was ihnen gerade das Gymnasium in seiner Eigenart bietet.

Steglitz. Max Pohl.

Gedanken über eine Vertiefung des geschichtlichen Unterrichtes.

Wenn es erlaubt ist, mit einem Superlativ zu beginnen, so möchte ich die Überzeugung aussprechen, daß der geschichtliche Unterricht unter allen Fächern am wenigsten befriedigt. Die anderen Disziplinen haben in den letzten Jahrzehnten eine wesentliche Verbesserung der Methode erfahren. Man denke an die neueren Sprachen, an die Naturwissenschaft, vor allem an das Zeichnen! Auch im geschichtlichen Unterricht ist gewiß mancher Zopf abgeschnitten worden; aber alle Verbesserungen, die hier Platz gegriffen haben, liegen mehr oder weniger an der Peripherie des Faches. Sobald man die Frage aufwirft, worin die eigentliche Aufgabe des historischen Unterrichts bestehe, zeigt sich eine allgemeine Unsicherheit. Kein Wunder, daß der Charakter und die Ergebnisse des Unterrichts hier mehr als bei irgend einem anderen Gegenstande von der Persönlichkeit des Lehrers abhängen. Aber auch der tüchtigste Lehrer ist oft verzagt und glaubt kaum an einen dauernden Erfolg seines heißen Bemühens. Woran liegt das? Haben etwa die Lehrer der Geschichte weniger über methodische Fragen nachgedacht? Oder sollte der Grund nicht darin zu suchen sein, daß der geschichtliche Prozeß ein unbestimmtes, dunkles Etwas ist, dessen Auffassung von der allgemeinen Weltanschauung abhängt, also sich immer wandelt und nur in dem Maße sicher ist, als über gewisse grundlegende Fragen Übereinstimmung herrscht? Solange die Philosophen noch nicht einig sind über den Unterschied zwischen der Geschichte und den anderen Wissenschaften, über den Einfluß der großen Männer auf die Entwicklung, über die Bedeutung, welche der Zufall in der Geschichte hat, brauchen wir uns nicht darüber zu verwundern, daß der geschichtliche Unterricht so wenig befriedigt. Bei dieser Lage der Dinge werden wir dankbar sein, wenn ein so hervorragender

Gelehrter wie Eduard Meyer, der Verfasser der „Geschichte des Altertums", sich über das Wesen der geschichtlichen Betrachtung und über die Methode des geschichtlichen Unterrichtes äußert. In einer Rede über „Humanistische und geschichtliche Bildung"*) nimmt er Erörterungen wieder auf, die er 1902 in seiner Abhandlung „Zur Theorie und Methodik der Geschichte" vorgetragen hat. Er geht von dem Unterschied zwischen der neunstufigen Lehranstalt und der Realschule bzw. Bürgerschule aus. Diese will nach Meyer eine allgemeine Bildung für das praktische Leben geben. Eine solche „bedarf fester Sätze, eines abgeschlossenen Systems. Sie muß in Paragraphen gebracht werden, sie läßt sich in Kompendien zusammenfassen. Sie ist autoritativ, sie kann die wissenschaftliche Untersuchung nicht brauchen." Im Gegensatz dazu soll das Gymnasium, d. h. die neunstufige Lehranstalt überhaupt, auf weitere wissenschaftliche Arbeit vorbereiten. Natürlich muß auch das Gymnasium bis zu einem gewissen Grade eine allgemeine Bildung übermitteln; aber seine eigentliche Aufgabe hat es darin zu sehen, „die eigene wissenschaftliche Arbeit durch eine wissenschaftliche Erziehung zu wecken, nicht ein System von festgeschlossenen Lehren zu geben, sondern in das Problematische, in die wissenschaftliche Diskussion hineinzuführen und durch diese auf den Weg der Erkenntnis und der selbsttätigen Arbeit, die aus sich selbst heraus die Erkenntnis zu gewinnen sucht." Ich stehe nicht an, diese Bestimmung der Aufgabe unserer höheren Schulen als glücklich und fruchtbar zu bezeichnen. Sie wird besonders diejenigen befriedigen, welche in den letzten Jahren dafür eingetreten sind, daß man den Schülern der oberen Klassen eine gewisse Freiheit in der Wahl der Fächer einräume, um sie so zu selbständiger und wissenschaftlicher Arbeit zu erziehen. Indem nun Meyer diese grundlegende Auffassung auf den geschichtlichen Unterricht anwendet, ergibt sich ihm ganz von selbst die Forderung, daß das Gymnasium sich nicht mit einer allgemeinen Orientierung über das ganze Gebiet der Geschichte begnügen, sondern auch hier das wissenschaftliche Verständnis fördern soll. „Es soll auch hier nicht feste Tatsachen dogmatisch überliefern, sondern in die Probleme einführen, den Schüler zu selbständiger Auffassung des historischen Materials und zur Bildung eines eigenen Urteils erziehen." Leider führt Meyer nicht genauer aus, was er im Sinn hat. Wenn es sich um Universitätsseminare handelte, bedürften seine Worte keiner Interpretation. Aber wie soll man Primaner und Obersekundaner „in die Probleme einführen", junge Menschen, die kaum eine Ahnung davon haben, daß es überhaupt wissenschaftliche Probleme gibt? Meyer spricht sich einmal dafür aus, daß man den Schülern des Gymnasiums Quellen der alten Geschichte in die Hand gebe und ihnen zeige, wie daraus historische Erkenntnis gewonnen wird. In der Tat kann ein Primaner, der die Germania des Tacitus mit den Berichten Cäsars über die Zustände bei den Germanen vergleicht, sehr wohl dahin gebracht werden, daß er die Unterschiede zwischen diesen Quellen bestimmt auffaßt und sich darüber klar wird, worin diese Abweichungen ihren Grund haben. Solche Untersuchungen werden den Schüler interessieren und seinen Horizont erweitern. Aber es versteht sich wohl von selbst, daß sie in dem Ge-

*) 41 S. 8°. 0,60 M. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1907.

schichtsunterricht, der so vieles zu erledigen hat, nur ganz gelegentlich vorkommen können. Sie gehören in den fremdsprachlichen Unterricht und werden da um so mehr Platz greifen, je mehr die Überzeugung durchdringt, daß der griechische, lateinische, französische Unterricht seine höchste Aufgabe darin zu sehen hat, die Schüler an der Hand der Quellen in die Kultur des fremden Volkes einzuführen. Der Geschichtsunterricht muß im allgemeinen darauf verzichten, auf die Quellen zurückzugehen. Aber er hat auch ohne dies Gelegenheit genug, die Schüler zu der Bildung eines selbständigen Urteils zu erziehen. Ich möchte sagen, in jeder Stunde bietet sich dem Lehrer dazu Gelegenheit, sei es, daß er davon ausgeht, wie schwierig es ist, die Beweggründe eines großen Mannes festzustellen — man denke an Wallenstein oder an die Haltung Friedrich II im Jahre 1756 — sei es, daß er mit ihnen über die Folgen eines Ereignisses oder über die Größe einer Tat reflektiert. Das ist so einleuchtend, daß ich mich dabei nicht länger aufhalte. Wer Meyer folgt, wird solche Erörterungen für sehr wertvoll halten, aber nicht überschätzen. Nach Meyer ist es ja „die größte Aufgabe der Geschichtsbetrachtung, das Gewordene als Werdendes zu begreifen, sich hineinzuversetzen in den Moment, wo das, was uns in der Geschichte als Tatsache entgegentritt, noch nicht war, sondern erst werden, erst geboren werden soll". Er denkt dabei, wie der Zusammenhang zeigt, an die „historische Aktion", an den „Schritt von der Erkenntnis zum Willensentschluß"; aber er wird nichts dagegen einwenden, wenn wir seinen Gedanken so verallgemeinern, daß er auch auf Massenbewegungen bezogen wird. Meyer steht ja auf dem Standpunkte Windelbands, der es in seiner Rede über „Geschichte und Naturwissenschaft" 1894 als die Aufgabe des Historikers bezeichnet, „irgend ein Gebilde der Vergangenheit in seiner ganzen individuellen Ausprägung zu ideeller Gegenwärtigkeit neu zu beleben". Wenn es sich dabei nicht bloß um „lebensvolle Deutlichkeit", sondern auch um eine kausale Erklärung handelt, so kann ich den Reiz einer solchen Geschichtsbetrachtung sehr wohl verstehen. Aber, so gern ich mich in die dramatische Spannung eines schicksalvollen Augenblicks versetze, so bekenne ich doch offen, daß mir das Verständnis für den inneren Zusammenhang einer ganzen Epoche noch höher steht. Wer die Ereignisse eines Zeitalters in ihrer Verbindung durchdringen will, muß freilich das Einzelne mehr oder weniger zurücktreten lassen; aber dafür schwindet auch das Zufällige, Rätselhafte, Irrationale, welches dem Einzelnen anhaftet. Der Historiker, welcher z. B. das territoriale Anwachsen des brandenburgisch-preußischen Staates seit dem Anfang des 17. Jahrhunderts verfolgt, muß von tausend Schwierigkeiten reden, die in unzähligen Kämpfen und Verhandlungen nach und nach überwunden worden sind. Die Feinheit und Tapferkeit der vielen Staatsmänner und Fürsten, die dabei beteiligt waren, wird dem Leser ohne Zweifel ein lebhaftes Interesse abnötigen. Aber ich frage: Ist das Anwachsen der Monarchie nur als eine Reihe vieler einzelnen, mehr oder weniger zufälligen Momente zu verstehen? Oder waltet nicht in der preußischen Geschichte ein innerer Zusammenhang, der so zwingend erscheint, daß man sich fast versucht fühlt, aus der zerstreuten Lage der Territorien nach 1618 more geometrico die Entwicklung der ganzen preußischen Politik, der inneren wie der äußeren, bis in die neueste Zeit abzuleiten? Jeder Lehrer der Geschichte weiß, wie sich die Aufmerksamkeit

der Klasse entzündet, wenn in dieser Weise eine unendliche Menge einzelner Ereignisse zusammengefaßt und damit dem Prinzip der Ökonomie des Denkens genügt wird.

Nach Meyer sollen einzelne Abschnitte eingehender behandelt werden, um „in das Verständnis geschichtlichen Lebens und der geschichtlich wirksamen Faktoren hineinzuführen". Was Meyer meint, ist nicht ganz klar; aber ich glaube seine Ansicht dahin verstehen zu dürfen, daß das ganze Geflecht der historisch wirksamen Faktoren in einzelnen Fällen dargelegt werden soll. Er wird nicht wünschen, daß an die lebensvolle Schilderung eine Auseinandersetzung theoretischer Art angeschlossen werde. Als Historiker hat er ja in der Tat nur die Ereignisse selbst darzustellen und darf die Betrachtung über ihre Struktur dem Leser überlassen. In der Schule wird man anders verfahren dürfen, ja man wird, wenn wirklich „ein Verständnis geschichtlichen Lebens" begründet werden soll, anders verfahren müssen. Wie sich im deutschen Unterricht an die Lektüre eines klassischen Dramas allgemeine Betrachtungen über den Bau des Dramas anschließen, so wird der Geschichtslehrer gut tun, aus der Besprechung einzelner geschichtlicher Zusammenhänge gewisse Erörterungen allgemeiner Natur herauswachsen zu lassen. Ich denke dabei in erster Linie an „historische Gesetze", die sich ja ungezwungen ergeben, wenn die dargestellten Ereignisse mit ähnlichen verglichen werden. Meyer bestreitet in seiner Abhandlung von 1902, daß solche „Gesetze" eine historische Erkenntnis enthalten; aber er widerspricht sich selbst, wenn er an derselben Stelle zugibt, daß sie dem Historiker als „Leitfaden zur Ermittlung und Gruppierung der Tatsachen" dienen können. Wenn sie aber schon dem Forscher unentbehrlich sind — freilich nur als Voraussetzungen — wie viel notwendiger sind sie dann der Jugend, die durch solche Verallgemeinerungen ihre Erfahrung über menschliche und geschichtliche Dinge wesentlich erweitert. Allerdings wird man gut tun, darauf hinzuweisen, daß „historische Gesetze" dieser Art nicht Gesetze im Sinne der Naturwissenschaft sind. Sie haben nicht den Charakter strenger Allgemeinheit, sondern unterliegen zahlreichen Ausnahmen und Beschränkungen, die darin ihren Grund haben, daß sie von den komplexen Tatsachen der geschichtlichen Erfahrung, nicht aber von den letzten Grundlagen des historischen Geschehens abgeleitet sind.

Damit aber kommen wir zu einer anderen Art von Erörterungen, die im Interesse eines tieferen Verständnisses der Geschichte an die Darstellung der historischen Vorgänge angeschlossen werden sollten. Wie unterscheidet sich, so wird man einmal fragen dürfen, dieses geschichtliche Werden, das wir soeben betrachtet haben, von dem Geschehen in der Natur? Wodurch ist das, was wir geschichtliches Leben nennen, derart bedingt, daß der Fortfall dieses Momentes in der Natur den ganzen Unterschied zwischen Geschichte und Naturwissenschaft zu erklären vermag? Meyer sieht den Unterschied in Übereinstimmung mit Windelband und Rickert*) darin, daß die Naturwissenschaft in den Erscheinungen überall das Allgemeine, das Gleichbleibende und daher das Gesetz sucht, während die Geschichte sich mit einem bestimmten, konkreten Volke oder Staate oder

*) Man wird jetzt auf Rickerts „Geschichtsphilosophie" in der Festschrift für Kuno Fischer 1905 hinweisen dürfen.

einem einzelnen Menschen beschäftigt, der einen Eigennamen hat und von jedem anderen individuell verschieden ist. Das ist eine Bestimmung, die logisch nicht ganz einwandfrei ist. Der Gegensatz des Einzelnen ist das Besondere überhaupt, nicht aber das Besondere im menschlichen und staatlichen Leben. Nach Rickert beschäftigt sich die Geschichte mit demjenigen Besonderen, welches für die allgemeinen Kulturwerte — also Staat, Recht, Kunst, Religion usw. — von wesentlicher Bedeutung ist. Da es sich bei den Kulturwerten aber stets um allgemeine menschliche Werte handele, so könne man auch sagen, daß nur die Objekte historisch wesentlich werden, die mit Rücksicht auf gesellschaftliche oder soziale Interessen Bedeutung besitzen. (Vgl. Geschichtsphilosophie S. 85.) Offenbar ist auch diese Bestimmung nicht so klar, daß man darauf weiterbauen könnte. Wie kann man von Kulturwerten ausgehen, wenn es sich darum handelt, überhaupt erst zu erklären, wie es zu einer Kultur kommt? Was von Rickert als etwas Beiläufiges behandelt wird, das Gesellschaftliche oder Soziale, ist in Wirklichkeit das Wesentliche. Geschichtliche Entwicklung kommt nur dadurch zustande, daß in dem Zusammensein der Menschen sich ein gemeinsamer Besitz herausbildet, der von einer Generation auf die andere übergeht und so nicht bloß die Zusammenlebenden, sondern auch die verschiedenen Geschlechter miteinander verbindet. In der Gemeinschaft entstehen bestimmte Formen, Ideen, Bestrebungen, die den einzelnen erziehen und beherrschen, aber vermöge der Eigenart der Individuen auch eine fortwährende Umbildung erfahren. Aus dem Widerstreit des Einzelnen mit dem Allgemeinen dieser Formen ergibt sich das geschichtliche Leben.

Mit diesen Bestimmungen sind die Grundlagen und Ausgangspunkte für historische Gesetze gegeben, die allen Anforderungen wissenschaftlicher Strenge genügen. Daß sie deduktiv abgeleitet werden, kann nicht gegen ihren Wert sprechen; denn auch die Gesetze der Nationalökonomie, von der Mechanik zu schweigen, sind durch das deduktive Denken gefunden worden.

Nach Meyer sind für die Geschichte zwei Faktoren maßgebend, welche die Naturwissenschaften nicht kennen und nicht kennen können: der Zufall und der freie Wille. Sie „beherrschen alles konkrete Dasein, alle Realität der Welt". In der Frage der Willensfreiheit liegen außerordentliche Schwierigkeiten. Der Begriff „Freiheit" ist ja so vieldeutig, daß selten zwei Menschen, die über die Willensfreiheit debattieren, sich auch nur verstehen. Eine Erörterung der Frage ist aber auch überflüssig, da „der Begriff der Ursachlosigkeit jedenfalls für eine empirische Wissenschaft keinen Sinn hat. Auch die Geschichte muß voraussetzen, daß jedes ihrer Objekte die notwendige Wirkung vorangegangener Ereignisse ist, und sie hat daher auch nach dem kausalen Zusammenhange zu forschen". (Rickert a. a. O., S. 71.) Anders steht es um den Zufall in der Geschichte. Ich erinnere mich noch sehr deutlich, wie mich dieses Problem in meiner Jugend beunruhigt hat. Heute wird es junge Menschen vielleicht nicht mehr in demselben Maße beschäftigen, da in der Geschichtsschreibung und demgemäß auch im Unterricht das Zuständliche mehr Berücksichtigung findet und in demselben Verhältnis das Zufällige zurücktritt. Die Kausalität ist auch für die Historiker, welche ihr Interesse mehr auf die handelnde Einzelpersönlichkeit als auf die Verhältnisse der Massen richten, der leitende Gesichtspunkt. Trotzdem spielt der Zufall auch heute noch in der Ge-

schichte eine ungeheure Rolle. Er drängt sich der Betrachtung förmlich auf. Ich halte es deshalb für erwünscht, daß der Lehrer einmal mit seinen Schülern — etwa im Anschluß an die bekannte Abhandlung Windelbands — erörtert, was unter dem Zufall im geschichtlichen Leben zu verstehen ist. An die Bestimmung des Begriffs wird sich naturgemäß die Frage anschließen, ob der Zufall nun ins Unendliche weiterwirkt oder ob er durch die weitere Entwicklung ausgeglichen und aufgehoben wird. Das zufällige Moment, welches in der Genialität des Epaminondas lag, verschaffte Theben für eine Reihe von Jahren eine Stellung in Griechenland, für die es nach der Lage der Stadt und der Bildung seiner Bewohner nicht prädestiniert war; aber nach dem Tode des großen Mannes brachten sich die entgegengesetzten Faktoren wieder mehr oder weniger zur Geltung. Umgekehrt wird man nicht mit Recht behaupten können, daß allein Karl XII. vermöge der zufälligen Mischung seiner Charaktereigenschaften das schwedische Reich an der Ostsee zugrunde gerichtet hat. Eine tiefere Betrachtung führt zu der Erkenntnis, daß die Großmacht des Nordens in sich viel zu wenig gefestigt war als daß sie auf die Dauer hätte bestehen können. Der leidenschaftliche Eigensinn Karls XII. hat nur beschleunigt, was auch ohne ihn eingetreten wäre. Immerhin hat er ihn beschleunigt, und damit ist zugestanden, daß der Zufall nur eingeschränkt, aber nicht seiner Wirkung vollkommen beraubt worden ist.

Bei dieser Bedeutung des Zufälligen in der Geschichte hat die Frage, ob es einen Fortschritt in der Geschichte gibt, ein ganz besonderes Interesse. Die Jugend des 20. Jahrhunderts ist natürlich davon durchdrungen, daß unsere Zeit alle anderen Jahrhunderte weit überrage. Sie wird es darum kaum verstehen, wie jemand bezweifeln kann, daß die Geschichte einen Fortschritt aufweist. Um so notwendiger ist es, sie davon zu überzeugen, daß die Annahme eines Fortschritts in der Geschichte lediglich ein Dogma ist. Die kritische Erörterung kann nun entweder von rein historischen Betrachtungen ausgehen, wie Ranke in seinen Vorträgen für König Maximilian (Weltgeschichte Bd. 9), oder von dem Nachweis, daß der Fortschritt in der Geschichte die Einheit des Subjekts, an dem er sich vollzieht, zur logischen Voraussetzung hat. Wer ist aber das Subjekt des Fortschritts? Ist es die Menschheit? Aber die Menschheit hat doch in dem Sinne eines Ganzen, dessen Teile durch Wechselwirkung verbunden sind, bisher noch gar nicht bestanden. Erst in unseren Tagen fallen die Schranken, welche die verschiedenen Völker voneinander getrennt haben, und es bildet sich ein commercium gentium, welches vielleicht später eine Menschheit im wahren Sinne herbeiführen wird. Ist es die Kultur? Aber die Kultur ist doch für sich betrachtet nur eine Abstraktion. Wer von einem Fortschritt der Kultur redet, kann damit nichts anderes meinen, als daß er auf dem Gebiete der Kunst und Wissenschaft, des Rechts und der Religion die zeitlich späteren Erscheinungen als die wertvolleren empfindet. Wenn er weiter geht und die Kultur selbst einen Fortschritt beilegt, so ist das lediglich eine „Projektion des vom Subjekt nachgefühlten Aufsteigens, der kontinuierlichen Bewegung, die dieses in dem Vorstellen jener Inhalte erlebt hat".*) Und endlich: was heißt „Fortschritt"? Liegt nicht in dem Begriff des Fortschritts der Hinweis auf ein Ziel, dem man sich nähert? Welches ist denn

*) Simmel, die Probleme der Geschichtsphilosophie. 1905. S. 151.

nun das Ziel, dem sich die Menschen entgegenbewegen? Unwillkürlich denke ich hier an Sokrates, der so oft den Bildungsstolz junger Menschen dadurch demütigte, daß er ihnen die Unklarheit ihrer Gedanken zum Bewußtsein brachte. Aber wir wissen, daß er sich nicht damit begnügte, den hohlen Schein zu vernichten, sondern seinen Freunden gern den Weg zu klaren und sicheren Begriffen zeigte. Er würde vielleicht heute darauf hinweisen, daß „weise Männer", die sich in begeistertem Schauen über das „Stückwerk" unseres empirischen Wissens erhoben, das Ziel der Geschichte dahin bestimmt haben, daß es Freiheit, Natur, Elysium in dem Sinne einer Übereinstimmung zwischen den Trieben unserer sterblichen Natur und dem Sehnen unserer Seele nach Vollendung ist.

Andere Erörterungen, die aus dem geschichtlichen Unterricht hervorwachsen, können noch unmittelbarer auf die ethischen Anschauungen der Schüler Einfluß gewinnen. Mit Wärme und Klarheit entwickelt Meyer, welche Macht im geschichtlichen Leben der Wille ist. Wenn ich ihm auch nicht ohne Einschränkung darin beistimmen kann, daß eine historische Tat „unendlich schwerer und unendlich größer ist als alles Denken und Urteilen", so erkenne doch auch ich die Größe einer mutigen und heilvollen Tat an und wünsche, daß sie im geschichtlichen Unterricht nach Verdienst gewürdigt werde. Ein Lehrer, der das Herz auf dem rechten Fleck hat, wird seinen Schülern die Augen dafür öffnen, daß die Geschichte den Egoismus verdammt. Alles Große ist nur dadurch gelungen, daß der einzelne sich in den Dienst der Gesamtheit gestellt und ihr so den Dank dafür abgestattet hat, daß sie ihm alle Güter der Kultur in die Wiege legte.

Wenn nicht alle Zeichen trügen, wird bei der inneren Reform des höheren Schulwesens, die sich ganz von selbst und unaufhaltsam vollzieht, die Philosophie schließlich die Anerkennung finden, welche ihr nach ihrer Bedeutung für das Geistesleben gebührt. Barbara, Celarent werden wohl nicht wieder auferstehen. Die Erfahrung hat mit aller Deutlichkeit gelehrt, daß philosophische Studien auf höheren Schulen am besten gedeihen, wenn sie sich an die einzelnen Lehrfächer anschließen und organisch aus ihnen herauswachsen. Es wäre bedauerlich, wenn man dabei nur an die Mathematik und die Naturwissenschaften dächte. So gewiß gerade diese Disziplinen zu fruchtbaren philosophischen Erörterungen Anlaß geben, so wenig dürfen doch die Sprachen und die Geschichte ausgeschlossen werden. Über den Beitrag, den die Sprachen und die Literatur leisten können, habe ich hier nicht zu handeln. Daß aber der geschichtliche Unterricht philosophische Betrachtungen verträgt, ja sie mit einer gewissen Notwendigkeit hervorruft, dürfte aus den vorstehenden Zeilen zur Genüge erhellen. Vielleicht wird man mir entgegenhalten, daß nicht alle Geschichtslehrer der Aufgabe gewachsen sind und daß die philosophischen Gesichtspunkte, auf die es hier ankommt, noch nicht so geklärt sind, daß sie Gegenstand schulmäßiger Behandlung werden dürften. Was den ersten Einwand anbetrifft, so wünsche ich natürlich, daß Lehrer, die für philosophische Betrachtungen kein Interesse haben, sich von solchen gewissenhaft fernhalten. Der Hinweis auf das Problematische aber verkennt, daß es sich ja gerade darum handelt, junge Menschen von 18, 19 Jahren in die wissenschaftliche Diskussion einzuführen und so vor dem gedankenlosen Nachsprechen zu bewahren, welches die Natur alles Dogmatismus ist.

Berlin. G. Lambeck.

Stand des Ruderns an Preußens höheren Lehranstalten im Sommer 1907.*)

Seit Professor Wickenhagen seine Denkschrift über „das Rudern an den höheren Schulen Deutschlands" der Öffentlichkeit übergab, sind fünf Jahre ins Land gegangen; wohl berechtigt erschien mir daher die Frage, in welchem Umfange sich das Schülerrudern in der Zwischenzeit neue Freunde erworben hat.

Dank dem freundlichen Entgegenkommen und bereitwillig gegebenen Antworten der beteiligten Direktoren und Protektoren habe ich die Freude, nachstehend ein Bild von dem gegenwärtigen Stand des Schülerruderns an den preußischen höheren Lehranstalten entwerfen zu können, das voraussichtlich nicht nur die Erwartungen aller bisherigen Freunde dieses schönen Sports weit übertreffen wird, sondern auch wohl geeignet sein dürfte, alle diejenigen, die noch zweifelnd unseren Bestrebungen gegenüber stehen, von dem gesunden Kern dieser Einrichtung zu überzeugen.

Ich gebe zunächst eine nach Provinzen geordnete Übersicht über die Anstalten, an denen das Rudern bis zum Herbst dieses Jahres Aufnahme gefunden hat, und werde dann die wichtigsten, das Schülerrudern betreffenden Fragen gemäß den mir gewordenen Antworten besprechen.

Aus nachfolgender Zusammenstellung ergibt sich, daß im Sommer 1907 in Preußen an 135 Anstalten von etwa 2800 Schülern gerudert wurde und daß an 15 Anstalten die Einführung des Ruderns für das Jahr 1908 bereits in Aussicht genommen ist. Diese Angaben dürften auf Zuverlässigkeit Anspruch machen, da fast alle Anstalten meine Fragen beantwortet haben.

Im Sommer 1902 hatte das Rudern erst 48 preußische Anstalten für sich gewonnen, mithin hat sich die Zahl der rudernden Anstalten in fünf Jahren fast verdreifacht: ein Erfolg, den wir freilich in erster Linie der hilfreichen Hand des Herrn Ministers sowie der Opferwilligkeit mancher Gemeinden und nicht zum wenigsten den Gönnern und Freunden unserer Jugend, aber doch auch der guten Sache an sich zu verdanken haben. Dieser Erfolg erscheint mir um so durchschlagender, als viele Direktoren bedauerten, durch die örtlichen Verhältnisse — Mangel an jedem befahrbaren Wasser — gezwungen zu sein, meine erste Frage: „Besteht an der Anstalt ein Ruderverein oder wird in irgendeiner anderen Form unter Aufsicht der Schule gerudert?" mit „nein" zu beantworten. Nur eine Anstalt erklärt die Aufnahme des Ruderns unter die von der Schule zu pflegenden Leibesübungen für überflüssig, „da die Unterrichtsaufgaben, die ein Teil der Erziehungsaufgaben sind, durch Rudervereine nicht gefördert werden und schon die Einführung der dritten Turnstunde den Prozentsatz der vom Turnen dispensierten Schüler von 6% auf 25% heraufgeschnellt habe!"

Eine größere Zahl von Direktoren bedauert, der Anregung zur Aufnahme der Ruderübungen bislang nicht Folge leisten zu können, da sie vergeblich um eine

*) Diese Arbeit gibt im Auszuge ein Kapitel des demnächst im Verlage der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin erscheinenden Handbuch des Schülerruderns von Professor B. Kuhse wieder.

Lfd. Nr.	Provinz	Ort	Anstalt*)	Tag und Jahr der Gründung	Leitung und Unterricht	Zahl der Ruderer 19
1	Berlin	Berlin	Kgl. Friedr. Wilh.-Gymn.	2. VI. 1884	Oberlehrer	64
2	"	"	Leibniz-Gymn.	10. VI. 1892	"	24
3	"	"	Friedr. Werder Ober-Realschule	1. IX. 1894	"	29
4	"	"	Friedr. Real-Gymn.	1. IV. 1895	"	18
5	"	"	Kgl. Luisen-Gymn.	1. IV. 1895	"	15
6	"	"	Andreas R.-Gymn.	6. IV. 1895	"	52
7	"	"	Luisenst. R.-Gymn.	IV. 1895	"	32
8	"	"	Königst. R.-Gymn.	IV. 1895	"	39
9	"	"	Kgl. Wilhelms-Gymn.	17. VIII. 1900	"	40
10	"	"	Askan. Gymn.	1. VII. 1904	"	26
11	"	"	Kgl. Kaiser Wilh.-Real-Gymn.	18. X. 1904	"	64
12	"	"	Gymn. z. gr. Kloster	1. VI. 1905	"	30
13	"	"	Sophien-Gymn.	1. V. 1906	"	22
14	"	"	Friedr. Werd.-Gymn.	11. V. 1907	"	20
15	Brandenburg	Frankfurt a. O.	Real-Gymn.	26. V. 1882	"	18
16	"	"	Kgl. Friedr.-Gymn.	2. V. 1884	"	25
17	"	Charlottenburg	Kgl. Kaiserin Aug.-Gymn.	24. IV. 1894	"	25
18	"	Neu-Ruppin	Kgl. u. Städt. Friedr. Wilh.-Gymn.	18. III. 1903	Zeichenlehrer	18
19	"	Prenzlau	Gymnasium	30. IV. 1904	Direktor	25
20	"	Zehlendorf	Gymnasium	1. V. 1904	Oberlehrer	28
21	"	Küstrin	Kgl. Gymnasium	27. V. 1905	"	8
22	"	Landsberg a. W.	Kgl. Gymnasium	2. XI. 1905	"	30
23	"	Charlottenburg	Kais. Friedr.-Schule	20. V. 1905	"	27
24	"	Steglitz	Gymnasium	1. XII. 1905	"	25
25	"	Friedenau	Gymnasium	I. 1906	"	22
26	"	Brandenburg	Ritter-Akademie	?	"	62
27	"	Spandau	Kgl. Gymnasium	1. IV. 1906	"	28
28	"	Schöneberg	Hohenzoll.-Schule	2. VII. 1906	"	33
29	"	"	Gymn. u. O. R.			
30	"	Potsdam	Kgl. Viktoria-Gymn.	18. VIII. 1906	"	44
31	"	Charlottenburg	Ober-Realschule	1. VI. 1906	"	17
32	"	"	Real-Gymnasium	1. VI. 1906	"	16
33	"	Schöneberg	Kgl. Prinz Heinr.-Gymn.	6. V. 1907	"	26
34	"	Gr.-Lichterfelde	Schiller-Gymn.	17. V. 1907	"	28
35	"	Steglitz	Ober-Realschule	XI. 1907	"	
	"	Grunewald	Real-Gymn.	? 1908	?	
	"	Eberswalde	Wilhelms-Gymn.	? Ost. 1908		
	"	Gr.-Lichterfelde	Ober-Realschule	? Ost. 1908	?	
	"	Schöneberg	Helmholtz-R.-G.	? Ost. 1908	?	
	"	Dahlem	Arndt-G. i. E.	? Ost. 1908		
36	Ost-Preußen	Königsberg	Kgl Friedr.-Gymn.	5. VIII. 1903	Direktor	30
37	"	"	Kgl. Wilh.-Gymn.	24. VI. 1904	"	29

*) Die nicht als „Königl." bezeichneten Anstalten sind „Städtische".

Provinz	Ort	Anstalt	Tag und Jahr der Gründung	Leitung und Unterricht	Zahl der Ruderer 1907
Ost-Preußen	Königsberg	O.-Realsch. a. d. Burg	24. VI. 1904	Direktor	23
„	„	Kneiphöf. Gymn.	24. VI. 1904	„	22
„	„	St. Real-Gymn.	24. VI. 1904	„	14
„	Lyck	Gymnasium	2. IX. 1905	Oberlehrer	32
„	Loetzen	St. Gymnasium	1. IX. 1906	„	9
„	Osterode	KaiserWilh.-Gymn.	? Ost. 1908		
West-Wreußen	Danzig	Kgl. Gymnasium	1892	Direkt. DanzigR.-V.	10
„	„	St. Real-Gymnasium	1902	Direktor D. R.-V.	9
„	Thorn	Kgl. Gymnasium	1. IV. 1906	Oberlehrer	49
„	Graudenz	Ober-Realschule	1. IV. 1906	Turnlehrer	8
„	Straßburg	Kgl. Gymnasium	18. V. 1905	Oberlehrer	21
„	Danzig	St. Gymnasium	1. IV. 1905	„	8
„	Pr.-Friedland	Kgl. Progymnasium	1. IX. 1906	„	15
„	Elbing	St. O.-Realsch.	1. V. 1907	Turnlehrer	12
„	Dtsch. Eylau	Kgl. Gymnasium	1. VI. 1907	Direktor	16
„	Elbing	Kgl. Gymnasium	? 1908		
„	Kulm	Kgl. Gymnasium	? 1908		
Posen	Bromberg	Kgl. Real-Gymn.	2. IX. 1894	Oberlehrer	42
„	Posen	Kgl. Fr. W.-Gymn.	1. V. 1895	Turnlehrer	38
„	Wongrowitz	Kgl. Gymnasium	26. IX 1895	Oberlehrer	17
„	Posen	Kgl. Marien-Gymn.	1. VI. 1896	„	16
„	Tremessen	Kgl. Progymn.	1. IX. 1896	Turnlehrer	11
„	Posen	Kgl. Berger Ober-Realschule	1. IX. 1897	Oberlehrer	36
„	„	Kgl. Aug. Vikt.-Gymn.	1. IX. 1897	„	35
„	Schneidemühl	Kgl. Gymnasium	20. IX. 1906	„	39
„	Nakel	Kgl. Gymnasium	X. 1907		
„	Rogasen	Kgl. Gymnasium	1. VI. 1896	„	18
Pommern	Stettin	Kgl. Wilh.-Gymn.	24. VII. 1882	Direktor	15
„	Gartz	Gymnasium	21. IX. 1891	Oberlehrer	18
„	Treptow a. Rega	Kgl. Gymnasium	2. V. 1894	Direktor	40
„	Neu-Stettin	Kgl. Gymnasium	1. VIII. 1900	Turnlehrer	19
„	Greifenberg	Kgl. Fr. W.-Gymn.	1. IV. 1906	Direktor	5
„	Kolberg	Kgl. Dom-Gymn.	28. I. 1907	Oberlehrer	18
„	Demmin	Kgl. Gymnasium	1. IV. 1907	„	20
„	Putbus	Kgl. Pädagogium	22. 10. 1907	„	
„	Anklam	Gymnasium		ohne Aufsicht	
„	Pasewalk	Progymnasium	? 1908		
„	Dramburg	Kgl. Gymnasium	? 1908		
„	Stralsund	Gymnasium	? 1908		
Schlesien	Breslau	Johannes-Gymn.	1. VI. 1895	Oberlehrer	18
„	Görlitz	Gymnasium	10. V. 1906	Direktor	10
„	Breslau	Skt. Mat.-Gymn.	1. VI. 1907	Direkt. Bresl. R.-V.	6
„	„	Elisabeth-Gymn.	1. VI. 1907	„	2
„	„	Ober-Realschule	1. VI. 1907	„	3
„	„	R.-Gymn. z. h. Geist	1. VI. 1907	„	3
„	„	Kgl. Friedr.-Gymn.	1. VI. 1907	„	einige
„	Oppeln	Kgl. Gymnasium	7. VIII. 1907	Oberlehrer	16
„	Glogau	Kgl. Gymnasium	? 1908		

Lfd. Nr.	Provinz	Ort	Anstalt	Tag und Jahr der Gründung		Leitung und Unterricht	Zahl der Ruderer 1907
79	Sachsen	Halle a. S.	St. Gymnasium	16. IV.	1904	Direktor R.-Kl. „Nelson“	14
80	„	„	St. O.-Realschule	1. IV.	1906	Direktor Hallesch. R.-Klub	6
81	„	Magdeburg	Real-Gymnasium	1. IV.	1906	Direktor Magdeb. R.-Klub	8
82	Sachsen	Magdeburg	Guerike O.-R.	1. IV.	1906	Direktor Magdeb. R.-Klub	3
83	„	Wittenberg	Melanch.-Gymn.	30. IV.	1906	Direktor	32
84	„	Naumburg	Dom-Gymn.	3. IX.	1906	Oberlehrer	23
85	„	Merseburg	Kgl. Dom-Gymn.	20. VI.	1907	Direktor Mers. R.-Gesellsch.	10
86	„	Pforta	Kgl. Gymnasium		1892		
87	Hannover	Lingen	Kgl. „Georgianum“	28. VI.	1895	Oberlehrer	22
88	„	Emden	Realschule	1. IV.	1903	Turnlehrer	26
89	„	Münden	Gymnasium	27. V.	1905	Direktor	31
90	„	Papenburg	Realgymn. d. E.	1. VIII.	1905	„	14
91	„	Quakenbrück	Real-Gymnasium	21. X.	1905	Oberlehrer	8
92		Celle	Kgl. Gymnasium	18. VI.	1906	„	14
93	„	Wilhelmshaven	Kgl. Gymnasium	19. VIII.	1906	Direkt. Obermaat. d. Marine	20
94	„	Hannover	O.-R. a. d. Lutherk.	?		Direkt. Hann. R.-V.	einige
	„	Linden	Humboldschule	?	1908		
95	Schleswig-Holst.	Rendsburg	Kgl. Gymnasium	28. V.	1880	Oberlehrer	30
96	„	Kiel	Kgl. Gymnasium	14. X.	1883	Direktor	18
97	„	Ploen	Kgl. Kais. Aug.-V.-Gymn.	1. VI.	1897	„	14
98	„	Ratzeburg	Lauenb. Gel.-Schule	12. VIII.	1898	Oberlehrer	16
99	„	Flensburg	Kgl. Gymnasium	3. V.	1902	„	27
100	„	Hadersleben	Kgl. Gymnasium	VIII.	1902	Turnlehrer	15
101	„	Flensburg	St. O.-Realsch.	1. IV.	1903	Oberlehrer	20
102	„	Kiel	Ref.-Realgymn.	1. V.	1903	„	13
103	„	„	O.-R. I.	1. VI.	1903	„	20
104	„	Schleswig	Kgl. Domschule	1. IV.	1907	„	24
105	„	Sonderburg	Kgl. O.-Realsch.	1. IV.	1907		5
	„	Kiel	O.-R. II.	?	1908	„	
106	Hessen-Nassau	Frankfurt a. M.	Göthe-Gymn.		1895	Direkt. F. Rud.-V.	21
107	„	„	Lessing-Gymn.		1896	„	7
108	„	Hanau	Ober-Realschule		1897	„	7
109	„	Frankfurt a. M.	Musterschule		1902	„	24
110	„	„	Kgl. Kaiser Fried.-Gymnasium		1903	„	19
111	„	„	Wöhler R.-Gymn.		1903	„	13
112	„	Limburg a. Lahn	Gymnasium		1903	„	aus Mangel an Mitteln eingegangen.
113	„	Kassel	Kgl. Wilh.-Gymn.	6. I.	1905	Oberlehrer	50
114	„	Hanau	Kgl. Gymnasium		1905	Direkt. F. Rud.-V.	eingegangen
115	„	Frankfurt a. M.	Klinger O.-R.		1906	„	5
116	„	Fulda	Ober-Realschule	1. V.	1907	Direktor	17
117	„	Kassel	Kgl. Friedr.-Gymn.	22. V.	1907	„	13
118	„	„	O.-R. I.	1. VI.	1907	Oberlehrer	19

lfd. Nr.	Provinz	Ort	Anstalt	Tag und Jahr der Gründung	Leitung und Unterricht	Zahl der Ruderer 1907
19	"	Höchst	Gymnasium	10. VII. 1907	Direktor R.-V.	11
20	"	Sachsenhausen	Ober-Realschule	?	Direktor S. R.-V.	16
21	Rheinprovinz	Neuwied	Kgl. Gymnasium	1. VI. 1882	Direktor	30
22	"	Bonn	Kgl. Gymnasium	15. V. 1895	Oberlehrer	20
23	"	Mülheim a. Ruhr	St. Gymnasium	16. III. 1898	"	56
24	"	Trarbach a. M.	Kgl. Gymnasium	3. VI. 1899	Direktor	22
25	"	Saarbrücken	Kgl. Ludw.-Gymn.	8. V. 1903	Oberlehrer	22
26	"	Duisbg.-Ruhrort	Real-Gymnasium	X. 1904	"	19
27	"	Trier	Kgl. Kaiser Wilh.-Gymnsium	1. VI. 1906	Oberlehrer	36
28	"	Bonn	St. Gymnasium	1. IX. 1906	Turnlehrer	16
29	Westfalen	Dortmund	O.-Realsch.	VI. 1898	Oberlehrer	12
30	"	"	R.-Gymn.	1899	"	16
31	"	"	Kgl. Gymnasium	VII. 1901	"	14
32	"	Höxter	St. Gymnasium	1901	Oberlehrer H.R.-V.	12
33	"	Hamm	Kgl. Gymnasium	1902	"	23
34	"	Witten a. Rh.	St. Ref. R.-G.	21. II. 1903	Oberlehrer	25
35	"	Dorsten a. Lippe	St. Gymnasium	X. 1904	"	23
	"	Hamm	St. Realschule	? 1908		
	"	Rheine a. Ems	Gymnasium	? 1908		

Summa: 62 Königliche Anstalten } 2765 Rudrer.
73 Städtische " }

Unterstützung sich bemüht hätten. Aus den mir zuteilgewordenen Antworten ist ersichtlich, daß der Herr Minister trotz der geringen Höhe der ihm bisher für diesen Zweck etatsmäßig zur Verfügung stehenden Mittel — 30 000 Mark sind jährlich für die ganze Monarchie bewilligt worden und davon erhält Berlin allein 15 000 Mark — eine große Anzahl von Anstalten hilfreich unterstützt hat, namentlich in den Provinzen, in denen eine solche Unterstützung besonders angebracht erschien, und so dürfen wohl diejenigen, die bisher vergeblich auf Erfüllung ihrer Bitte warteten, die Hoffnung nicht aufgeben, daß die vorgesetzte Behörde auch ihre Wünsche im Auge behält und bei gegebener Möglichkeit berücksichtigen wird. Bei dem doch meistens kleinen Prozentsatz der Schülerruderer einer Anstalt wird die von dem Herrn Minister zu erwartende Beihilfe sich immer nur in engen Grenzen halten können, und kein Direktor sollte sich scheuen, Privathilfe, möge sie aus den Taschen der Eltern oder anderer Freunde der Sache fließen, anzunehmen. Erträge von Schulfestlichkeiten, freiwillige Sammlungen haben in der Regel den Grundstock für die erste Einrichtung gegeben und müssen neben den regelmäßigen Beiträgen der Schüler, deren Höhe zwischen 0,50 Mark und 2 Mark monatlich schwankt, zur weiteren Förderung des Ruderbetriebes dienen. Auch die Gemeinden haben ihren früheren abwartenden Standpunkt aufgegeben und an vielen Orten ihre Hand geöffnet; so haben die Gemeinden der Vororte Berlins in ihren jährlichen Etat je 1450 Mark, einschließlich 500 Mark Remuneration für den Protektor, für das Rudern eingestellt und auf diese Weise den Bau und gemeinsamen Betrieb des Schülerboothauses „Wannsee" ermöglicht. Ein schönes Bild

von Opferwilligkeit zeigen Königsberg, Lyck und Saarbrücken. In diesen Städten hat edler Bürgersinn mit Staat und Gemeinde gewetteifert, um den Schülern ein freundliches Ruderheim und vorzügliches Bootsmaterial zu liefern. Möge dies Beispiel zugunsten unserer Herz und Gemüt erfrischenden Ruderübungen vorbildlich auf so manche andere Stadt einwirken, der es am Fahrwasser nicht fehlt und die doch noch zögert, den Stadtsäckel zugunsten des Schülerruderns zu belasten. In erster Linie denke ich an unsere Haupt- und Residenzstadt, die bis zum Augenblick, in dem ich dies schreibe, die materielle Sorge um die Schülerruderer der städtischen höheren Lehranstalten dem Staat überlassen hat. Es ist wünschenswert und zu hoffen, daß sie ihr bisheriges platonisches Interesse für die Sache auch bald finanziell betätigt.

Was die Leitung und den Unterricht der Ruderübungen anbetrifft, so hat sich unser anzustrebendes Ziel, daß die Schule beides allein in die Hand nimmt, naturgemäß noch nicht überall erreichen lassen, immerhin aber kommen wir ihm in dem Grade näher, wie das Interesse für das Rudern in Lehrerkreisen wächst. Daß dies der Fall ist, geht aus den Mitteilungen der Direktoren hervor, daß heute schon an einer Reihe von Anstalten neben den Schülermannschaften Lehrermannschaften Freude und Erholung am Rudern finden, was sicherlich ihre Berufsfreude nur günstig beeinflussen dürfte. Die Ruderer stehen teils unter persönlicher Aufsicht des Direktors, teils werden sie von einem Oberlehrer geleitet. In letzterem Falle erteilt der Lehrer, unterstützt von älteren Schülern als Fahrwarten, gewöhnlich auch den Unterricht. Im ersteren Falle wird der Unterricht von älteren Schülern selbständig erteilt oder der Verein hat als Jugendabteilung Anschluß an einen Herren-Ruderverein gefunden. Aus den Angaben über „die Anzahl der Ruderer im Sommer 1907" möchte ich den Schluß ziehen, daß das Schülerrudern sich dort am günstigsten entwickelt, wo die Schule Leitung und Unterricht selbständig in die Hand genommen hat. Besonders günstige Umstände können auch ein gesundes Verhältnis zwischen Schule und Herren-Ruderverein herstellen, wofür die Entwicklung des Ruderns in Frankfurt a. M. spricht, während die für Breslau sprechenden Zahlen ein weniger günstiges Urteil zulassen. An einigen Orten hat sich die Verbindung zwischen Schule und Herren-Rudervereinen nicht lebensfähig bewiesen. Solange eben ein Mangel an rudertechnisch vorgebildeten Lehrern vorhanden ist, wird die Schule die Hilfe der Herrenruderer in den ersten Betriebsjahren nicht ganz entbehren können. Da voraussichtlich schon im nächsten Sommer in unserer Hauptstadt Ruderkurse für Oberlehrer eingerichtet werden, so dürfte auch diesem Mangel in absehbarer Zeit abgeholfen sein. Wo nun heute bereits Leitung und Unterricht in der Hand des Protektors liegt, hat sich zum Heil der Einrichtung zwischen Lehrern und Schülern mehr ein kameradschaftliches Verhältnis herausgebildet, wie es dem Wesen des Ruderbetriebes am besten entspricht. Die Schüler schätzen die Mitarbeit und Kameradschaft des Lehrers, und solch Verhältnis kann nur günstig auf den gesamten Unterrichtsbetrieb einwirken. Wo ein derartiges Verhältnis sich einbürgert, hört der Schüler auf, in dem Lehrer seinen natürlichen Feind zu wittern. An den meisten Anstalten wird an zwei Wochentagsnachmittagen gerudert, verbindlich mindestens einmal. Um auch den Schülern eine Erleichterung zu verschaffen und die Möglichkeit, ihren sonstigen Pflichten gegen die Schule

gerecht zu werden, rechnet man an den meisten Anstalten die Ruderstunden zum Teil (zur Hälfte, vereinzelt auch ganz) als Turnstunden an, und das wird jeder der im Rudern nur eine besondere Form des Freilichtturnens erblickt, billigen können. Ein Vermerk über die Ausbildung im Rudern und Schwimmen im Reifezeugnis steht bis jetzt nur vereinzelt da, dürfte sich aber mit Rücksicht auf den militärischen Beruf empfehlen.

Das Wanderrudern steht allgemein im Vordergrunde des Interesses, für seine wachsende Wertschätzung spricht die an vielen Anstalten auftauchende Sechserdollengig als für diesen Zweck geeignetstes Boot. Für die Pflege des Rennruderns haben sich vier Interessenkreise herausgebildet: Berlin für die Schülerrudervereine der Reichshauptstadt, Königsberg für die in seinen Mauern bestehenden Vereine, Kiel und Bonn haben sich mit benachbarten Provinzialstädten zu gemeinsamen Veranstaltungen zusammengeschlossen. In den andern Provinzen wird das Rennrudern nur intern gepflegt, an manchen Orten gar nicht, weil der rein sportliche Charakter dieser Veranstaltung noch manchen Freund des Schülerruderns abstößt. Meines Erachtens leidet dieser schöne Zweig der Ruderei, dessen Pflege ich den Schülern sowohl von Herzen gönne als auch aus technischen Gründen wünsche, an dem Mangel eines für Schülerrennen geeigneten, leichten Bootes. Die bisher wohl überall für diesen Zweck benutzte, schwere Halbauslegervierergig ist möglichst bald durch eine leichte, schmale Renngig zu ersetzen, um den hygienisch begründeten Einwänden den Boden zu entziehen.

Die großen Opfer, die der Protektor in jeder Hinsicht dem Schülerruderbetrieb bringen muß, wenn sich seine Tätigkeit nicht lediglich auf die Aufsicht beschränkt, konnte freilich nicht länger unentgeltlich von ihm erwartet werden; so sehen wir denn, daß namentlich in den großen Städten, wo schon die Entfernungen der Wohnungen vom Boothause wesentlich mitsprechen, dem Protektor eine Entschädigung gewährt wird, sei es in Form einer Remuneration, sei es in Form eines Pflichtstundenerlasses. Je nach der Inanspruchnahme des Lehrers bewegt sich die Remuneration zwischen 100 Mark und 500 Mark, der Erlaß an Pflichtstunden zwischen zwei und fünf Stunden.

Sehen wir zum Schluß, welche Antwort die Frage: „wie verträgt sich das Rudern der Schüler mit den sonstigen erziehlichen Aufgaben der Schule?“ von berufenster Seite erfahren hat. Von sämtlichen 135 eingegangenen Antworten ist eine einzige im ungünstigen Sinne ausgefallen. „Es ist vielfach bemerkt worden“, schreibt der Direktor der betreffenden Anstalt, an welcher das Protektorat über den Ruderverein nicht in den Händen eines Oberlehrers liegt, „daß der sportliche Eifer die wissenschaftlichen Arbeiten und Fortschritte hemmt. Auch durch Gesetzlichkeit haben sich die Ruderer nicht gerade ausgezeichnet. In beiden Beziehungen sind wir für unsere Bemühungen schmerzlich enttäuscht worden. Der größere Teil des Lehrerkollegiums steht daher auch der Ruderei wenig freundlich gegenüber.“ Wie anders lautet das Urteil der Herren aus Königsberg! „Es ist nichts, weder außer noch in der Schule, vorgekommen, was auch nur zu Bedenken hätte Anlaß geben können; weder war die viel befürchtete Zerstreuung an der Rudermannschaft zu bemerken, noch ließ der Arbeitseifer nach. Dagegen herrschte in ihr ein frischer, fröhlicher Geist und der beste Wille, sich in die selbst-

geschaffene Ordnung zu fügen, ja bei mehr als einem Schüler machte sich auch beim Unterricht der belebende Einfluß der gesunden Leibesübung durch erhöhte Freudigkeit geltend", schreibt Herr Direktor Wagner vom Königlichen Wilhelms-Gymnasium. In gleichem Sinne äußert sich Herr Direktor Ellendt, der seit Jahren seine Primaner auf mehrwöchentlichen Ferienfahrten begleitet: „Das Rudern hindert in keiner Weise die sonstigen erziehlichen Aufgaben der Schule, führt zur Enthaltsamkeit alkoholischer Getränke, hebt die kameradschaftliche Gesinnung, fördert die Gesundheit, Kraft und Mut. In den verflossenen fünf Jahren ist nicht die geringste Ausschreitung vorgekommen." Das sind die Ansichten zweier Direktoren, die ihren Schülerrudervereinen selbst Protektor sind. Diejenigen Direktoren, die ihre Schüler den Jugendabteilungen der Herren-Rudervereine anvertraut haben, schreiben fast übereinstimmend, daß nachteilige Folgen nicht bemerkt worden sind. Die große Mehrheit findet, daß sich das Rudern „gut", „sehr gut", „selbstverständlich gut", sogar „vorzüglich" mit den sonstigen erziehlichen Aufgaben der Schule verträgt. Am treffendsten und auch am lehrreichsten für solche Anstalten, an denen vielleicht weniger günstige Erfahrungen mit dem Rudern der Schüler gemacht sind, scheint mir das Urteil eines Direktors, der gleichfalls seinen Verein, der in diesem Sommer auf ein 25-jähriges Bestehen zurückblicken konnte, selbst leitet, Herr Direktor Biese vom Königlichen Gymnasium zu Neuwied schreibt: „Der Verein hat zumeist nur solche Mitglieder, die in der Klasse „gut" bzw. „genügend" stehen; wird eine zu große Ablenkung bei einem Mitgliede beobachtet, so wird das Turnen, schließlich auch das Rudern eingeschränkt. Die Geschichte des Vereins weist sehr erfreuliche Erlebnisse auf; von Kleiderprunk und vom Sportwesen im engeren Sinne ist keine Rede; ein Turnen auf dem Wasser soll das Rudern sein! Im großen und ganzen geht ein segensreicher Einfluß von dem Verein auf die gesamte Schülerschaft aus, ohne daß eine Spaltung einträte. Natürlich sind manche ältere Kollegen, wie gegen jede Schülervereinigung, so auch gegen diese. Um so schärfer beobachtet, muß der Verein sich desto mehr von jeder Übertretung der Schulordnung fern halten, was ihm bisher auch, mit ganz geringen Ausnahmen, gelungen ist".

Dieser kurze Überblick über die Entwicklung des Schülerruderns an Preußens höheren Lehranstalten in den letzten fünf Jahren genügt wohl, um zu zeigen, daß die neue Einrichtung sich durchgerungen hat und nunmehr unaufhaltsam ihren weiteren Lauf nehmen wird. Ein nach abermals fünf Jahren anzustellender Rückblick dürfte kaum noch auf Anstalten stoßen, an denen zur Erholung und Freude der Jugend das Rudern nicht Eingang gefunden hätte, falls günstiges Fahrwasser vorhanden ist.

Berlin. Bernhard Kuhse.

Wie verfährt man beim Bestellen der Blätter unserer Landesaufnahme?*)

Man mag über Ziel und Methode des erdkundlichen Unterrichts Anschauungen haben, welche man will, daß das Lesenlernen von Karten und die Auswertung der

*) Der Aufsatz sollte ursprünglich schon vor etwa einem Jahre erscheinen, als von der „Kgl. Landesaufnahme" die Nachricht kam, daß eine Neuregelung der Benutzungsordnung sich

vom Heimatsbezirk dargebotenen geographischen Erscheinungen unbedingte Grundlage jedes weitergehenden Erdkundeunterrichts sind, darüber kann von Rechts wegen ein Zweifel nicht bestehen. Wer nicht die durch fortschreitende Maßstabreduktionen bedingte Vereinfachung und Schrumpfung der dargestellten Formen hat auffassen lernen, dem wird jede Karte wenig mehr sein als eine Partitur dem, der gerade die einzelnen Notenzeichen entziffern kann; und wer niemals Karte und Wirklichkeit hat miteinander vergleichen lernen, dem wird das Geheimnis ihrer Oberflächenformendarstellung wie der darüber hingebreiteten Teppiche der organischen und der menschlichen Lebenserscheinungen und erst recht ihr großes Urbild draußen ewig ein Buch mit sieben Siegeln bleiben.

Aber diese ebenso natürlichen wie unerläßlichen Ansprüche an den erdkundlichen Unterricht können nicht erfüllt werden, wenn es dazu an geeigneten Karten fehlt. Unsere Atlanten müssen sie gerade hier versagen; zwar können sie Beispiele von Maßstabreduktionen geben, aber nicht die, welche wir brauchen. Sie müssen sich mit einer oder zwei Proben begnügen, in denen sie Landesteile zur Anschauung bringen, die selbstverständlich nur von einem verschwindend kleinen Bruchteile der Schüler zu Unterrichtszwecken jederzeit durchwandert werden können. So wertvoll diese Darstellungen daher auch immerhin sind, das beste, die unmittelbare Beziehung zum heimatlichen Boden, haben sie nicht; damit aber büßen sie drei Viertel ihres unterrichtlichen Wertes ein.

Dieser Übelstand, der gerade in seinen Grundlagen den erdkundlichen Unterricht auf den Gebrauch von Surrogaten verwies und nicht wenig zu den mangelhaften Zuständen dieses Lehrfaches beigetragen hat, ist oft und viel beklagt worden. Ihn abstellen hieß für billige, den Schülern leicht zugängliche Karten großen Maßstabes in allen Teilen unseres Vaterlandes sorgen. Es ist das bleibende Verdienst des Reallehrers Steinel in Kaiserslautern, auf dem deutschen Geographentage in Köln 1903 durch seinen Vortrag „Die Herstellung von Schulheimatkarten für das Deutsche Reich nach einheitlichen Gesichtspunkten" (Verhandl. d. XIV, Deutsch. Geographentages 1903, S. 172 ff.) diese wichtige Frage in Fluß gebracht zu haben, wenn sich auch seine Vorschläge, die ein besonderes, für Schulzwecke hergestelltes großes Kartenwerk bezweckten, zurzeit und vielleicht für immer als unausführbar erwiesen.

Die Lösung der Frage sollte vielmehr von anderer Seite kommen: von der Königl. preußischen Landesaufnahme, die bekanntlich eine Abteilung des Großen

---

als notwendig gezeigt hätte. Diese, die im Einvernehmen mit dem Kultusministerium entworfen werden sollte, ist in ihrer endgültigen Fassung, durch allerlei Umstände etwas verzögert, erst gegen Ende Oktober fertig gestellt worden und gelangt nun u. a. im Dezemberheft des „Zentralblattes der gesamten Unterrichtsverwaltung" zum Abdrucke. Ich ergreife die willkommene Gelegenheit, um den beiden Förderern dieses großen Geschenkes an unsere Schulen Herrn Generalmajor Mathias, dem Chef der Kgl. Landesaufnahme, und Herrn Oberstleutnant v. Zglinicki, dem Chef ihrer kartographischen Abteilung, mit dem ich vor nunmehr drei Jahren auch die allerersten Besprechungen in dieser Angelegenheit haben durfte, wohl im Namen aller an der Entwicklung des Erdkundeunterrichts beteiligten Kollegen den aufrichtigsten Dank auszusprechen. D. V.

Generalstabes umfaßt*). Man war hier an leitender Stelle, ich nenne vor allem den damaligen Chef der kartographischen Abteilung, Oberst Villain, überzeugt, daß für die Landesverteidigung eine gründliche Schulung im Kartenlesen, die in den zwei kurzen, aktiven Dienstjahren nicht erreicht werden kann, wofern nicht die Schule auf das wirksamste vorarbeitet, äußerst wichtig ist. Auf eine Anfrage von mir, als dem geschäftsführenden Vorsitzenden der vom deutschen Geographentage ernannten Kommission für erdkundlichen Schulunterricht, fanden wir daher sofort das weitestgehende Entgegenkommen, ja mehr als das, einen fertigen Plan, nach dem die Lieferungen der Blätter unserer vom Generalstabe hergestellten großen Kartenwerke zu Lehrzwecken erfolgen sollten. Seitdem sind jetzt etwa $2^1/_2$ Jahre verstrichen, die damit ausgefüllt sind, diese schöne Gabe, die unsern Schulen hier von der Militärbehörde gemacht worden ist, in Gang zu bringen. Ohne auf Einzelheiten, die wohl ohne besonderes Interesse sind, hier einzugehen, erwähne ich nur, daß es sich für uns um Bemühungen nach zwei Richtungen handeln mußte: einerseits waren die Schulbehörden, Schulen und Lehrer auf das Anerbieten aufmerksam zu machen und zu dessen Ausnutzung zu ermuntern — jeder Kenner menschlicher Verhältnisse weiß, wie langsam und stockend solche Arbeit fördert, — anderseits unterstehen unsere großen Kartenwerke zum Teil nicht der königlich preußischen Landesaufnahme nach Herstellung und Austeilung, es wurde daher nötig, mit einer ganzen Anzahl außer-preußischer Behörden, nur zum Teil von militärischem Charakter, in Verbindung zu treten, um womöglich einigermaßen gleichmäßige Bezugsverhältnisse für das ganze Reich herzustellen. Auch dies ist so gut wie ganz erreicht. So möchte wohl der Augenblick gekommen sein, von dieser Stelle aus die Angelegenheit den Amtsgenossen zu unterbreiten und um deren Förderung zu bitten.

Es handelt sich im wesentlichen und unter Ausschluß aller mehr nebensächlichen Einzelheiten um drei große Kartenwerke:

Die Karte des Deutschen Reiches 1 : 100 000, und die danach hergestellten „Garnisonumgebungskarten".

Die Topographische Spezialkarte von Mittel-Europa 1 : 200 000 und

Die Meßtischblätter 1 : 25000.

Alle drei haben sowohl infolge der gewählten Form der Geländedarstellung (Höhenlinien, Schraffen), wie entsprechend den zugrunde gelegten Maßstäben ihre besonderen Vorzüge. Für den eigentlichen Heimatkundeunterricht kommen aber in erster Linie die Meßtischblätter in Betracht, auf denen die Flächen 16mal größer als auf der erstgenannten, 32mal größer als auf der topographischen Spezialkarte erscheinen und die Darstellung nicht nur bis zur Angabe einzelner Gehöfte, sondern sogar bis zur angenäherten Wiedergabe von deren Grundrissen schreiten kann. Anderseits stellen die beiden anderen Karten unerläßliche Mittel dar, das

*) Die Pflicht der Gerechtigkeit erfordert zu erwähnen, daß schon seit Jahren der Königl. sächsische Generalstab, Abteilung für Landesaufnahmen, die Schulen des engeren Vaterlandes mit entsprechenden Karten versorgt hat, und daß uns die Ordonnance Survey in England und die Geological Survey in den Vereinigten Staaten mit gutem Beispiele vorangegangen sind.

Wesen der Reduktion kennen zu lernen, und sind zur Gewinnung von Überblicken über Gebirgsabschnitte, Formen der Siedlungsanhäufung, Ausbildung des Fluß- oder Straßennetzes unentbehrlich. Ein Übergang von der Heimatkunde zur eigentlichen Erdkunde ist ohne sie kaum ausführbar.

Weiter ins einzelne sich verlierende Vorschläge über die Verwendung der Karten im Unterrichte möchte ich hier nun freilich nicht geben. Ich stehe, wie überhaupt in pädagogischen Fragen durchaus auf seiten derer, die der persönlichen Initiative einen möglichst großen Spielraum erobern und erhalten möchten; die tausend wichtigen und kleinlichen Bedürfnisse des Schulmechanismus sorgen ja doch in jedem Falle dafür, daß die pädagogischen Bäume nicht in den Himmel wachsen. Ich möchte aber hervorheben, daß wir in anderer Weise dafür zu sorgen gesucht haben, daß Vorbilder bekannt wurden. Wir haben sofort, als im Frühjahr vor zwei Jahren der Entschluß der Landesaufnahme uns mitgeteilt wurde, uns an einige Herren gewandt, von denen wir wußten, daß sie schon seither in den Schulen mit unsern Karten Lehrversuche längere Zeit unternommen hatten. Zwei solche kurzgefaßte Lehrproben von Oberlehrer Dr. Sebald Schwarz (jetzt Direktor in Lübeck) und von Dr. Hanisch haben wir dem Danziger Geographentage vorlegen und in dessen Verhandlungen (S. 71 ff.) zum Abdruck bringen lassen. Ich möchte aber die lebhafte Bitte an alle Herren Fachgenossen, die Anteil an der Entwicklung nehmen, richten, mir doch freundlichst etwaige Erfahrungen und Vorschläge, und seien sie auch noch so kurz, — oft genug sind gerade die kürzesten Mitteilungen die wertvollsten — zukommen zu lassen (Berlin S. 59 — Hasenhaide 73). Natürlich wird es sich nicht immer um eng lehrstundenmäßige Anwendungen handeln, wie beiläufig in den beiden erwähnten Beispielen; daneben treten als gleichberechtigte Benutzungsformen die Anwendung der Karten bei Schülerfahrten, die Zusammenstellung von Typenlandschaften für weitergehende Lehrzwecke seitens des Lehrers u. a. m.

Größtes Hindernis einer schnellen Verbreitung ist nun wohl auch hier das Maß der den Menschen allgemein innewohnenden Schwerfälligkeit. Man weiß irgend etwas in der Form der Bestellung nicht genau, die Art der Abrechnung oder die Wahl der Formulare oder Einzelheiten des zu wählenden Briefziels oder was es sonst ist. Es soll daher die vornehmste Aufgabe dieser Zeilen sein, nach Möglichkeit klar und einfach anzugeben, welche Schritte zu tun sind, um die betreffenden Karten zu den angebotenen billigen Preisen zu erlangen. Da aber gute Beispiele bekanntlich reichlich so wirksam sind wie böse, lasse ich erst einige Zahlen über bisher schon erfolgte Kartenbestellungen folgen, die mir durch die Güte des Herrn Chefs der Landesaufnahme zur Verfügung gestellt sind.

Vom 13. Juli, dem Tage der ersten öffentlichen Bekanntgabe, bis Anfang Dezember 1905 waren schon 4309 Meßtischblätter, 18 942 Blätter der Karte 1 : 100 000 und 4127 Kartenblätter verschiedenen Charakters geliefert worden. Keine Schulgattung fehlte und von den peußischen Provinzen nur die beiden Preußen. Und bis Ende April 1906, etwa $4^1/_2$ Monat später, waren schon geliefert 10 598 Meßtischblätter, 34 707 Blätter der Karte 1 : 100 000 und 6956 Kartenblätter verschiedenen Charakters, also doch eine sehr ansehnliche, in den beiden ersten Fällen weit über 100% betragende Steigerung. Ich glaube, diese Zahlen zeugen dafür, daß

der Gebrauch der billigen Kartenblätter sich schon einzubürgern beginnt und in nicht zu ferner Zeit ein Allgemeingut unserer Schulen bilden wird. Inzwischen dürfte das erste Hunderttausend gelieferter Kartenblätter wohl schon überschritten sein.

Was nun Preis und Beziehungsweise betrifft, dienen die nachfolgenden Bemerkungen. Sie enthalten nur das allerwesentlichste; denn es ist wichtiger, daß zunächst der richtige Weg für gewisse (allerdings sehr zahlreiche) Fälle gezeigt wird, als daß durch komplizierte Mitteilungen über sächsische, württembergische, bayrische usw. Kartenblätter der Eindruck abgeschwächt wird. Für den, der oft einen ersten gelungnen Versuch hinter sich hat, wird es nicht schwer sein, die nötigen Ergänzungen zu erfahren, u. a. bei der Kartenvertriebsstelle von R. Eisenschmidt, Berlin NW 7, Dorotheenstr. 70a.

Für gewöhnlich wird man sich gleich an die Plankammer der Landesaufnahme, Berlin NW 40, Moltkestr. 4, wenden müssen, um bei ihr die umsonst gelieferten Übersichtsblätter der drei Kartenwerke zu bestellen, aus denen man Nummer und Namen der gewünschten Sektionen festzustellen hat. Man beachte hierbei die Anmerkungen, um nicht unnötigerweise noch nicht veröffentlichte Blätter oder ganz veraltete Karten zu bestellen. Man bittet, gleichzeitig ein oder mehrere Anmeldeformulare beilegen zu wollen. Auch das Verzeichnis der z. Zt. vorhandenen Garnisonkarten wird auf Wunsch jederzeit kostenfrei geliefert. Die anderen Preisangaben, wie sie durch die „Bestimmungen" festgelegt sind, stehen hier am Schluß des Aufsatzes. Hat man sich dann entschieden, so ist die Bestellung auf dem Anmeldeformular wieder an die Plankammer zu richten. Die Karten werden dann, manchmal mit einiger Verzögerung, wenn die Bestände erschöpft sind, so daß neu gedruckt werden muß, geliefert werden.

Wichtiger noch für die Schulen sind die billigen Umdrucke der 1:100000-Karte und die Verbilligung der Meßtischblätter bei Massenbezug von mindestens 50 Exemplaren derselben Sektion, z. B. der Sektion Potsdam. Da es sich in diesen Fällen um fast jedesmal erst herzustellende Drucke handelt, ist die Lieferungsfrist etwas länger zu berechnen. Wertvoll für den Unterricht sind auch die Zeichenerklärungsblätter, die jetzt zu allen 3 Kartenwerken geliefert werden. Die Bestellungen sind bei allen öffentlichen höheren Lehranstalten, auch solchen Mädchenschulen und bei den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten von deren Leitern zu unterschreiben. Eine Überweisung auch nur eines Teiles der Kartenblätter an Unberechtigte oder zum Weiterverkauf ist unzulässig.

Nun bestehen aber doch auch gewisse Beschränkungen. Die Landesaufnahme liefert ohne weiteres alle oben angeführten Karten nur über das Gebiet der Provinz, innerhalb deren die betreffende Schule liegt. Doch nimmt sie keine mechanische Abgrenzung vor, sodaß z. B. für märkische Schulen auch die Karten der südlichen Mecklenburg usw. meist anstandslos abgegeben werden.

Liegen die gewünschten Blätter wesentlich abseits, so tritt eine Lieferung nur dann ein, wenn die Blätter zur Vervollständigung des Lehrmaterials, zur wissenschaftlichen Fortbildung der Erdkundelehrer und für gemeinsame Schülerwanderungen bestimmt sind. Daß nunmehr alle Karten auch zur wissenschaftlichen Fortbildung der Erdkundelehrer freigegeben sind, was anfänglich

nicht erreichbar schien, ist mit ganz besonderer Dankbarkeit und Freude zu begrüßen.

Ferner bedarf noch ein Punkt dringend der Klarlegung, da aus ihm Mißverständnisse entsprungen sind, die z. T. zur Rücksendung von Kartenbestellungen seitens der Landesaufnahme geführt haben. Um die billigen Preise der Umdruckkosten zu erreichen sind Sammelbestellungen empfohlen worden. Diese haben des öfteren aus einem Convolut von Bestellungen der verschiedensten Schulen bestanden, die etwa bei den Provinzial-Schulkollegien eingelaufen waren, um von dort weiter befördert zu werden. Der Natur der Sache nach waren die Bestellungen nach bestellenden Schulen geordnet. Die Landesaufnahme kann aber nur Sammelbestellungen erledigen, die nach bestellten Sektionen geordnet sind. Da es nun ausgeschlossen ist, daß die arbeitsüberlasteten Provinzialschulkollegien bei sich die doppelte Umordnung, die der Bestellungen nach Sektionen, die der gelieferten Karten nach Bestellern, vornehmen könnten, empfiehlt es sich dringend ohne jedes Zwischenglied, das dadurch eine ganz überflüssige Arbeit erhält, die Bestellungen an die Landesaufnahme zu richten, und wo die Kleinheit der Schule oder andere Gründe die gewünschten Zahlen nicht erreichen lassen, durch Zusammentreten benachbarter Schulen sich zu helfen.

Die Preise schließlich sind die folgenden:

A. Bei Bestellung von einzelnen Blättern.

a) Meßtischblätter	1 : 25000	M. 0,50 das Blatt
b) Karte d. D. Reiches	1 : 100000	
Kupferdruckausgabe		„ 0,75 „ „
Umdruckausgabe		„ 0,30 „ „
c) Topogr. Spezialkarte v. Mittel-Europa	1 : 200000	„ 0,50 „ „
d) Die Zeichenerklärungen		„ 0,25 „ „

B. Bei Bestellungen größerer Auflagen von mindestens 50 Stück ein und desselben Blattes.

a) Meßtischblätter	M. 0,25 das Blatt
b) Karte d. D. Reiches (Umdruck)	„ 0,15 „ „
c) Topogr. Spezialkarte (Umdruck)	„ 0,15 „ „
d) Die Zeichenerklärungen	„ 0,15 „ „

Aufgezogene Karten kosten (a) M. 0,50, (b—d) M. 0,30 mehr.

Bei Bestellungen einzelner Blätter nach **A** bekommt man die Karten freigemacht zugesandt und hat die Rechnung innerhalb 4 Wochen an R. Eisenschmidt, Berlin NW 7, Dorotheenstr. 70a einzusenden.

Bei Auflagebestellungen nach **B** gehen die Pakete als portopflichtige Dienstsache und die Rechnungsbeträge sind an die Kassen- u. Verwaltungsstelle der Landesaufnahme Berlin NW 40, Herwarthstr. 2/3, freigemacht einzusenden.

Berlin. Heinrich Fischer.

II. Programmabhandlungen 1907.

Über Lehrpläne und Schulreform.*)

Wiederum ist über eine, wenn auch nicht sehr große, Zahl von Veröffentlichungen zu berichten, die den gesamten Lehrplan der Anstalt umfassen, denen sich weitere anschließen, die nur ein einziges Fach in Betracht ziehen. Zu der ersten Art gehören die Lehrpläne des Friedenauer Gymnasiums, I. Teil (No. 83, 4°, 27 S.), der Guericke-Oberrealschule zu Magdeburg I (No. 330, 8°, 63 S.), des Gymnasium Augustum zu Görlitz III (No. 234, 8°, 15 S.), zu der zweiten die Abhandlung von Max Bodenstein, Zur Methodik und Stoffverteilung des evangelischen Religionsunterrichts auf der Unter- und Mittelstufe der höheren Schulen (Greifenberg i. Po., No. 171, 4°, 14 S.), der „Lateinische Grundlehrplan der Tertia und Sekunda des Gymnasiums (Rendsburg, Gymnasium und Realgymnasium, No. 351, 4°, 25 S.)", ferner W. Schwarz, Ausführlicher Lehrplan für das Lateinische, I. Teil (Bochum, Gymnasium, No. 424, 8°, 63 S.) und Varges, Zusammenstellung des Lehrstoffes der Geschichte (Pasewalk, Progymnasium, No. 177, 8°, 22 S.)

Die Friedenauer Veröffentlichung bezieht sich auf die Religionslehre, die lateinische und griechische Sprache, auf Geschichte und Erdkunde. Sie ist im wesentlichen eine für die Anstalt bestimmte genauere Ausführung der offiziellen Lehrpläne durch die Angabe der für das Memorieren bestimmter Kirchenlieder und und Bibelsprüche, der für die Lektüre ausgewählten Abschnitte aus den antiken Schriftstellern. Mehrfach dazwischen gestreut methodische Hinweise und Anweisungen. Die Notwendigkeit des unvorbereiteten Übersetzens wird betont, ebenso die der Beschränkung des historischen Gedächtnisstoffes, selbst in der Brandenburgisch-preußischen Geschichte, und nicht minder die der statistischen Zahlenwerte in der Geographie. An mehreren Stellen wird hervorgehoben, wie der historisch-geographische Unterricht auf die altsprachliche Lektüre sich beziehen

*) „Zur Entlastung der höheren Schulen" veröffentlicht Professor A. Fischer-Hamburg in der Zeitschrift „Deutschland", herausgegeben von Graf von Hoensbroech (Jahrgang 5, Heft 3 und 4), Gedanken über die Notwendigkeit und Möglichkeit, die Zahl der Unterrichtsstunden an den höheren Lehranstalten herunterzusetzen und teilt zuletzt Lehrpläne für die einzelnen Kategorien mit.

kann und umgekehrt. Die Magdeburger Lehrpläne betreffen die Religionslehre, die deutsche Sprache, die Geschichte und Erdkunde. Für die beiden erstgenannten Fächer geben sie eine nach Quartalen geordnete, sehr ins einzelne gehende Verteilung der Lehrstoffe. Für das Deutsche könnte auffällig erscheinen, daß die Behandlung der romantischen Schule nach O II, vor die nähere Bekanntschaft mit der klassischen Periode, gelegt ist und daß dabei auch Grillparzers Sappho und Das goldene Vließ gelesen werden sollen. Auch in dem Lehrstoff der I erscheint die Durchnahme von Lessings Laokoon, Hamburger Dramaturgie und der Aufsätze über die Fabel und Wie das Alter den Tod gebildet als eine etwas starke Aufgabe für ein Vierteljahr. Daß Schillers Gedankenlyrik erst für die O I bestimmt ist, ist dagegen gewiß geratener, als, wie es wohl noch vorkommt, deren Vorausnahme schon in der II. Der Lehrplan für die Geschichte zeichnet sich aus durch genauere Hinweise auf den Gebrauch des eingeführten deutschen Lesebuchs, der von der Anstalt beschafften historischen Anschauungsmittel, und auf methodische Hilfsmittel, die der Lehrer bei der Vorbereitung zu Rate ziehen mag. Am ausführlichsten gehalten ist er für die U II. Und stellt der Friedenauer Lehrplan als das höchste Ziel des Geschichtsunterrichts hin, „daß die Schüler aus der Geschichte ihres Volkes die Gegenwart mit ihren mannigfaltigen Strömungen erkennen und beurteilen lernen, daß sie mit warmer Liebe für ihr Land und für ihr Volk erfüllt werden, und endlich, daß sie von der Notwendigkeit einer starken Monarchie überzeugt sind," so heben die Magdeburger hervor, wie „der Erfolg des Unterrichts in erster Linie von der Lehrerpersönlichkeit abhängt, welche nur in freier Behandlung des Stoffes und in freiem Lehrvertrage zur Geltung kommt". — Görlitz veröffentlicht die Lehrpläne für Zeichnen, Singen und Schreiben. Der für das Turnen bleibt dem nächsten Jahre vorbehalten. Wie an der Anstalt der Gesang als ein Mittel zur kräftigen Pflege ihrer „Eigenart" verwendet wird, geht hervor aus den Mitteilungen über die Ausgestaltung der alljährlich stattfindenden Winterfeste. Viel Beherzigenswertes enthalten die allgemeinen Bemerkungen für den Zeichenunterricht, z. B. über die gründliche Pflege der Formenvorstellung und über das, was unter Skizzieren zu verstehen ist. Geschickt ist auch die Art, wie gleich zu Beginn jedes Schuljahres diejenigen Schüler der IV und III ermittelt werden, die an der Hilfsschreibstunde teilzunehmen haben werden.

Wenig einverstanden mit den neuen Lehrplänen für den Religionsunterricht zeigt sich Bodenstein. Zunächt sei ihr Ziel überspannt. Die Heranbildung einer charaktervollen christlichen Persönlichkeit müßte der selbständigen Entwicklung des Einzelmenschen vorbehalten bleiben. Und was die methodischen Prinzipien, das der Anpassung an das Fassungsvermögen der Schüler, das des entwicklungsmäßigen Fortschreitens religiöser Erkenntnis, endlich das des Aufbaus des Stoffes in konzentrischen Kursen betreffe, so ständen sie in den Lehrplänen ohne innere Verknüpfung nebeneinander und hinderten so eine einheitliche Gestaltung der Stoffverteilung. So entstehe Überlastung mit Memorierstoff und Unmöglichkeit, bei dem Lehrstoff innerlich zu verweilen und ihn zu verarbeiten. Der Grund liege in der übermäßigen Betonung des alten Testaments, weil man von der traditionellen, der dogmatischen Lehrweise nicht loskomme. Nur diejenigen Stücke des Alten Testaments dürften berücksichtigt werden, die dem Neuen am nächsten stehen, die an

dessen Entstehen den hervorragendsten Anteil haben, diejenigen Gedankenreihen, die die neutestamentlichen zu vertiefen, zu klären und zu befestigen geeignet sind. Dagegen sei es nötig, die Kirchengeschichte in zwei konzentrischen Kursen vorzuführen, so daß schon die Schüler der Mittelstufe mit den Hauptereignissen bekannt gemacht werden. Von diesen Gesichtspunkten aus entwickelt der Verfasser in allgemeinen Zügen einen Lehrplan für die unteren und mittleren Klassen. Bei seinen Ausführungen kommt er noch auf den kirchlichen Konfirmandenunterricht zu sprechen und plädiert für ein Nebeneinandergehen beider Unterweisungen, ohne daß der Schulunterricht eine Unterbrechung zu erleiden brauchte. — Der Rendsburger Lehrplan für das Lateinische ist die Fortsetzung des in dem letzten Bericht erwähnten, der sich auf die Unterstufe bezog. Der vorliegende zweite Teil ist charakterisiert durch die Notwendigkeit, die Bedürfnisse einer ungeteilten Tertia und Sekunda zu berücksichtigen, ein Umstand, der wohl nicht oft mehr in Betracht zu ziehen sein wird. Eingehend werden für die einzelnen Unterrichtsquartale die grammatischen Pensen dargelegt und ihre unterrichtliche Behandlung besprochen. Ebenso wird für die schriftlichen Übungen, ihre Korrektur und deren Verwendung für die Förderung der Kenntnisse, viel Brauchbares, natürlich nicht viel Neues — wie das in der Natur der Sache liegt — gesagt. Sympathisch hat den Berichterstatter auch vieles angemutet, was zur Behandlung der Lektüre gesagt wurde. die Notwendigkeit, den Lektürestoff zu beschränken, die Forderung unvorbereiteten Übersetzens, oder einer zunächst ganz wörtlichen Übersetzung zum Zweck der Bekämpfung der verschiedenen Eselsbrücken, das Maßhalten in der Darbietung von Anschauungsmitteln und Sacherklärungen jeder Art. Sehr gelungen erscheint die für einen dreijährigen Turnus bestimmte Auswahl aus der Äneis. — Seinem im vorigen Bericht besprochenen ausführlichen Lehrplan für das Griechische hat W. Schwarz jetzt den ersten Teil desjenigen für das Lateinische folgen lassen, der sich mit der Grammatik und den Übersetzungsübungen beschäftigt. Er macht denselben Eindruck der Gründlichkeit und Wohlüberlegtheit, wie der erste. Die Ausführlichkeit der Arbeit erschwert es, in den Grenzen dieses Berichtes sie gebührend zu würdigen. Auf Einzelheiten einzugehen, ist nicht möglich. Man muß sich begnügen, auf gewisse Grundansichten hinzuweisen. S. 52*) meint der Verfasser: „Wenn die neuen Normallehrpläne die sprachlich-logische Schulung nicht mehr als besonderes Lehrziel des lateinischen Unterrichts aufstellen, so wollen sie damit nicht auf sie verzichten, sondern nur erklären, jedem Unterrichtsfache falle die logische Schulung als Aufgabe zu: sie sei etwas Selbstverständliches, dem Unterricht als solchem Inhärentes, über das man kein Wort zu verlieren braucht. Und in der Tat ist es verfehlt, wenn man nach dieser Schulung trachtet; sie muß ein natürliches Nebenergebnis jedes Unterrichts sein und so dem Zögling gewissermaßen als reife Frucht in den Schoß fallen: dieses Nebenergebnis ist beim Unterricht von so großem Werte, daß es vielfach wichtiger als das Hauptergebnis ist und für den einen oder den anderen allein dauernde Bedeutung hat." Mit dieser Ansicht stellt sich Schwarz vorurteilslos in die Reihe derer, die die Gleichwertigkeit auch der realistischen Bildung bedingungslos zugeben. S. 54 wird die Pflicht

*) Die Seitenzählung geht von S. 51—113.

des Lehrers hervorgehoben, dafür zu sorgen, daß Unnötiges von grammatischem Stoff fernbleibe. Ebenda: „ein Einzelsatz mit gutem Inhalt ist in der Tat stets besser, als ein zusammenhängendes Stück, das im Interesse der Einübung einer Regel einen unnatürlichen Inhalt oder doch wenigstens einen unnatürlichen Verlauf hat." S. 63: „Das induktive Verfahren ist das beste zur Einführung in eine Fremdsprache. An Substantiven läßt es sich am leichtesten zur Anwendung bringen. Wollte man bei ihm von dem Verbum ausgehen, so hätte man sehr viel Zeit nötig." Eindrucksvoll wird ebenda auch begründet, warum der Lehrer sich und seine Schüler vom Übungsbuche frei machen muß (vgl. auch S. 89) und S. 87: Von dem syntaktischen Lehrstoff „muß das Allgemeingültige weit mehr zu klarem Verständnis gebracht, als auswendig gelernt werden; anderseits ist mit Nachdruck darauf hinzuwirken, daß der für das geschaute Gesetz einmal festgesetzte, kurze und knappe Wortlaut, die Regel, in seiner Fassung unverändert bleibt". S. 94: „Jede Regel wird für sich allein zum Verständnis gebracht und hat in den Augen des Schülers als ein ganzes zu gelten, der Zusammenhang der Regeln wird erst später hergestellt." S. 93: „Der Unterricht, zumal der grammatische, hat nicht von logischer Gliederung auszugehen, sondern zu ihr hinzuführen: wie der Schüler daran gewöhnt werden muß, Zusammengehöriges nebeneinanderzustellen, das Gemeinsame und das Verschiedene zu finden und so die Über- und die Unterordnung zu erkennen, so muß er nach längerer Beschäftigung mit der Verbalsyntax schließlich zur Konstruktion eines grammatischen Lehrgebäudes gelangen." S. 99: „Bei den zusammenfassenden Wiederholungen ist den Schülern zu zeigen, wie viel sie wissen, und ihnen dadurch Mut zu machen." Genug, um die Art der Arbeit zu kennzeichnen, aus deren Studium viel Gewinn zu holen ist. — Varges gibt, durch Stichworte kennzeichnend, auf knappem Raume eine Sichtung und Anordnung des geschichtlichen Lehrstoffs, der dem Lehrer Freiheit genug für individuelle Betätigung läßt.

Über das Reformschulwesen handelt P. Treutlein, Geschichte des Karlsruher sogenannten Reformgymnasiums während des ersten Jahrzehntes seines Bestehens. I. Teil. (Karlsruhe, Realgymnasium, No. 700, 4°, 31 S.) — Hanf, Zur Frage des Reformgymnasiums (Magdeburg, Dom-Gymnasium, No. 295, 4°, 24 S. — Heckhoff, Über die Entstehung und Einrichtung der Reformschulen (Altenessen, Realprogymnasium, No. 595, 4°, 14 S.). — Nissen, Zur Behandlung der lateinischen Satzlehre an Reformanstalten (Kiel, Realgymnasium, No. 343, 4°, 15 S.). — Die Arbeit Treutleins gibt die Vorgeschichte der Anstalt bis zu ihrer Eröffnung im September 1896, die fast ein Jahrzehnt mannigfaltiger Vorberatungen, Umänderungen des ursprünglichen Planes, Hemmungen, die den Bestrebungen entgegentreten, umfaßt. Möchte recht bald der zweite Teil die Erfahrungen melden, die an dieser Stelle gemacht worden sind. Heckhoff erzählt wohl in erster Linie für die Eltern seiner Schüler, von der historischen Entwicklung und der Eigentümlichkeit der Organisation der Reformschulen das dem Fachmann Geläufige. Am Schlusse gibt er seiner Überzeugung Ausdruck, daß mit der Einrichtung der Reformschulen „die Entwicklung der höheren Schulen nicht zu einem dauernden Stillstand kommen wird". — Bemerkenswert ist die

Studie von Hanf. Ausgehend von den besonderen Verhältnissen Magdeburgs, stellt er fest, daß dort von einer Reformfreudigkeit der Bevölkerung nicht die Rede sein könne, daß das Verständnis für die Sache erst ganz allmählich in weitere Kreise dringe, und daß die mit der neuen Schulart gemachten Erfahrungen und die Resultate mit dieser Unterrichtsmethode im allgemeinen mit einem Material gewonnen seien, das dem am humanistischen Zweige der Anstalt nachsteht, eine genaue Vergleichung der Resultate also nicht zulasse. Von einem Mißlingen könne indessen nicht die Rede sein, im Gegenteil seien die Erfolge günstig gewesen, entschieden müsse aber bestritten werden, daß es den Schülern nach der Reformmethode leichter gemacht werde, wie nach der alten. Hanf untersucht dann auf Grund eines ziemlich reichhaltigen statistischen Materials, das den Jahresberichten der Reformanstalten entnommen ist, die Frage des Überganges von Schülern aus der gymnasialen Abteilung zur Realschule und umgekehrt. Er kommt zu dem Ergebnis, daß diese Frage nur für wenige Anstalten bedeutungsvoll sei, daß sie nur lokale, nicht allgemeine Bedeutung habe, wenngleich ein allgemeiner Schluß nur mit großer Vorsicht gemacht werden könne. Somit habe das Reformgymnasium seine Existenzberechtigung dadurch zu zeigen, daß der neue Weg, der zum gleichen Ziele führen soll, wie beim alten Gymnasium, der pädagogisch richtigere ist. Gelegentlich einer Prüfung der besonders für die neuen Anstalten verfaßten Lehrbücher, hebt der Verfasser wiederholt hervor, daß nicht die extreme Reformmethode, sondern ein grammatischer Betrieb des Französischen für die Reformunterklassen geboten erscheine. Zunächst eine grammatische Verarbeitung des Lesestoffes unter Benutzung des Deutschen, so daß dadurch die Form des französischen Satzes zu sicherem Verständnis gelangt, die grammatischen Beziehungen und Satzteile genau erkannt werden und Klarheit über die Formen besteht. Ist diese Arbeit getan, dann mag in Fragen und Antworten, Nacherzählen und Bilden von Sätzen, Umarbeiten und Dialogen der Stoff lustig verarbeitet werden in fortgesetzt französischem Betrieb. — Als Vorarbeit für seine demnächst erscheinende „Lateinische Satzlehre für Reformanstalten" erörtert Nissen nach den einzelnen Abschnitten der Satzlehre eine Anzahl von Fällen, bei denen eine rationellere Behandlung als die vielfach übliche eintreten zu können scheint.

Soll von Schulreform auf diesen Seiten gesprochen werden, so werden in erster Linie auch diejenigen Erscheinungen der Programmliteratur zu erwähnen sein, die sich mit der „freieren Bewegung auf der Oberstufe" beschäftigen. Da berichten über „Zwei Jahre Bewegungsfreiheit im Unterricht der Prima" R. Gaede (Strasburg, Westpr., Gymnasium, No. 45, 8°., 52 S.) und A. Gronau (Elbing, Gymnasium, No. 34, 8°., 5 S.), J. Coste über „Versuche einer freieren Gestaltung des Unterrichts in Prima" (Wilmersdorf, Gymansium, Prog.-No. 101, 4°., 8 S.). Endlich kommt auch E. Bruhn (Frankfurt a. M., Goethe-Gymnasium, No. 484, 4°., S. 26 u. 27) insofern auf das Thema zu sprechen, als er bezüglich der seit Ostern 1906 an seiner Anstalt eingerichteten Studientage den Schülern Ratschläge erteilt und kurz über die bisher gemachten Erfahrungen berichtet. Gaede, der ja nun bereits zum zweiten Male zu dem Gegenstande das Wort ergreift, erzählt im ersten Teile seiner Arbeit noch einmal von den Gründen, die ihn und sein Lehrerkollegium zu dem Versuche veranlaßt

haben, daß die Primaner zu sehr durch die tägliche Pensumarbeit belastet seien und zu wenig Zeit für die Pflege eigener geistiger Interessen übrig behielten, daß auch die Zahl der wirklichen Unterrichtsstunden zu groß erscheine. So wurde jene Teilung der Prima vorgenommen, die der einen Gruppe 2 Stunden weniger mathematischen, der anderen eine gleiche Ermäßigung des lateinischen Unterrichts brachte, zugleich damit eine Herabsetzung der Lehrziele in dem einen, aber ebenso auch erhöhte Anforderungen in dem anderen Fache. Gaede setzt sich ziemlich ausführlich mit den von Cauer erhobenen Einwänden auseinander, ist vor allem der Ansicht, daß der angehende Primaner sich ganz wohl die Frage vorlegen könne, welche Berufe ihn am meisten locken und danach sich entscheiden könne, zu welcher Gruppe er übertreten wolle. Eine Schwächung des altsprachlichen Unterrichts sei nicht zu befürchten.*) Auch für die „Mitläufer" in der philologischen Gruppe bedürfe das „Genügend" in der Mathematik noch der Kompensation durch „Gut" in einer Sprache. Gaede hofft, daß die Schüler, im Bewußtsein eigener freierer Arbeit, später mit größerer Freude an ihre letzten Schuljahre zurückdenken werden als es bei der Durchführung des Normallehrplans der Fall wäre. Er spricht sich aber dagegen aus, diese Gruppierung früher als bei dem Eintritt in die Prima vorzunehmen, betont, wie der Versuch an die Arbeitskraft und Arbeitsfreudigkeit der Lehrer der Prima recht hohe Anforderungen stellte und wie daher eine Entlastung von Pflichtstunden nötig sei. Noch empfiehlt er, um für freiere Betätigung Platz zu schaffen, die Einführung des sechsstündigen Unterrichts mit der 45 Minuten-Lehrstunde, die ihm von der Behörde gestattet worden ist und mit der er gute Erfahrungen gemacht hat.**) Gronau hat dem Versuche eine etwas andere Form gegeben. Nicht durch Minderung der Stundenzahl in den Hauptfächern, sondern durch wirksame Entlastung von Schularbeiten, nämlich von der Abgabe einer oder mehrerer größerer Terminarbeiten und durch die Gewährung schulfreier Tage sucht er seine Primaner zu selbständiger, aber durchaus freiwilliger Tätigkeit anzuregen. Irgend welchen Zwang auszuüben würde grundsätzlich vermieden. Coste folgt wieder den Spuren Gaedes, hebt aber hervor, daß sich keineswegs jede Klasse und auch nicht jeder Lehrer für solche Versuche eigne.

Mehr oder minder ausführlich ist in allen Veröffentlichungen von den bisherigen Ergebnissen und den näheren unterrichtstechnischen Maßnahmen gehandelt worden. Am ausführlichsten von Gaede, der auch zwei seiner Amtsgenossen für den mathematischen und französischen Unterricht zu Worte kommen läßt. In ausgiebiger Weise ist in Strasburg und auch in Elbing Wilamowitz' Lesebuch herangezogen worden, um die Privatlektüre der Schüler zu bereichern und sie zur Anfertigung von deutschen und auch wohl lateinischen Übersetzungen des Gelesenen zu veranlassen. Auch in Wilmersdorf wurde der griechische Unterricht, aber

*) Ebensowenig wohl auch die des mathematischen. Freilich könnte ja der ganze Versuch von einem einseitigen Vertreter der Mathematik aus dem Gesichtspunkt heraus bekämpft werden, es sei der erste Anfang einer Herabsetzung der Ziele des mathematischen Lehrfachs und eine Schwächung seiner Bedeutung.

**) Reichhaltiges Material für die Stellungnahme zu dieser Frage bietet P. Treutleins Arbeit über das Maß und die Austeilung der Unterrichtszeit an unseren höheren Schulen (Karlsruhe i. B., Realgymnasium, 1906, Prog.-No. 775, 4°. 23 S.).

wesentlich durch die Lektüre ganzer Dichtwerke, nach der literarischen Seite hin erweitert. Costes Bericht erstreckt sich, ebenso wie der von Gaede und Bruhn, wieder auf die Themata größerer deutscher Ausarbeitungen. Überhaupt ist es nicht ohne Interesse, bezüglich der eingelieferten Arbeiten einen Vergleich anzustellen. Einmal ergibt sich, daß im Westen (Frankfurt a. M.) und im Osten (Strasburg) teilweise fast dieselben Vorwürfe benutzt worden sind (Wilamowitz II, S. 270, 279ff.; über des Tiberius Charakter nach Tacitus, das eine Mal mit Benutzung des Sueton und des Dio Cassius, das andere Mal des Velleius Parterculus), auf der andern Seite tritt der Unterschied in der geistigen Ausbildung der Großstadtjugend (Wilmersdorf, Frankfurt a. M.) gegenüber derjenigen der östlichen Provinzialstädte vor allem in der Wahl der Aufgaben für die deutschen Ausarbeitungen sehr deutlich hervor. In der Mathematik ist in Strasburg wie in Wilmersdorf die Spezialgruppe etwa zu dem Standpunkte eines Realgymnasialreifeprüflings gefördert worden. Von allen Berichterstattern wird ein befriedigendes Gelingen des Versuchs gemeldet, der gewiß weitere Unterstützung finden wird, wo die Umstände es zulassen. Gewiß aber ist das nicht überall der Fall. Gaede bemerkt selbst (S. 9), daß die Lehrerkollegien sich nicht leicht darein zu finden scheinen, daß es notwendig ist, mit der Schablone zu brechen, und daß sie nicht selten der Neuerung ernsten Widerstand entgegenzusetzen scheinen. Wo das der Fall ist, wird natürlich kein Feld für den Versuch vorhanden sein. Der Arbeiter, der nicht von der Richtigkeit seines Tuns überzeugt ist, wird nicht eben viel Anerkennenswertes leisten.

Zur Schulreform gehören auch die mancherlei Bestrebungen zur Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, mögen sie sich nun auf die biologische, auf die exaktnaturwissenschaftliche oder auf die rein-mathematische Seite beziehen. Für alle drei finden sich bemerkenswerte Veröffentlichungen vor. Im Jahrgang V, S. 95f. dieser Monatschrift ist auf die amtlichen Lehrpläne der Hamburger Oberrealschulen hingewiesen worden, die für die Oberklassen eine Fortführung des biologischen Unterrichts ermöglichen. Jetzt bringt der Jahresbericht der Oberrealschule vor dem Holstentor (No. 916, 4°. S. 30—35) Lehrplanentwürfe für den Unterricht in der Biologie, der Erdkunde und die praktischen chemischen Übungen, denen kurzgefaßte Erörterungen über die Neugestaltung des Zeichenunterrichts vorangehen. Mehrere Gruppenbilder führen die äußere Handhabung des Unterrichts vor Augen. In der Biologie findet sich ein praktischer biologisch-zoologischer Kursus in zwei Wochenstunden für die O II, ein zeitlich ebenso begrenzter „biochemischer" für O I. Für den Zeichenunterricht bestehen in Hamburg offizielle Vorschriften noch nicht. So gelten die vorliegenden Ausführungen nur für die eine Anstalt. Sie z. B. mit den von Görlitz gebotenen zu vergleichen ist nicht ohne Interesse. O. Miltz berichtet über das naturhistorische Museum und den wahlfreien Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften am Marienstifts-Gymnasium zu Stettin (Stettin, Marienstifts-Gymnasium, No. 182, 4°., 47 S.), teilweise wohl beeinflußt durch die Arbeit von B. Landsberg, Bilder aus dem naturwissenschaftlichen, besonders dem biologischen Unterricht an Königsberger Gelehrtenschulen (Königsberg i. Pr., Königl. Wilhelms-Gymnasium 1906, No. 7, 8°., 53 S.). Die Gegenwart und noch mehr die Zukunft behandelt

M. Doehler, Unsere heutigen Lehrmittel, besonders für die Naturwissenschaften; Kindermuseen, Schulmuseen und Schulgärten (Lankwitz, Realprogymnasium, No. 120, 8°., 41 S.). Die Arbeiten von Miltz und Landsberg sind zwei sehr wertvolle und lehrreiche Studien zur Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Es ist nicht die Absicht des Berichterstatters, auf die historische Seite der Arbeiten näher einzugehen, die wohl von berufenerer Seite in dieser Monatschrift noch gewürdigt werden wird. Den Hinweis möchte er aber nicht unterlassen, wie viel von dem, was im biologischen Unterricht heute als Modern und Neu bezeichnet und gefördert wird, wenigstens stellenweise schon vor mehr als einem Jahrhundert, in den Grenzen der damaligen wissenschaftlichen Erkenntnis, geübt worden ist. Mag der Mangel an Einsicht an den maßgebenden Stellen, mag die Gegnerschaft der die Schulen beherrschenden theologisch und philologisch gebildeten Kreise noch so groß gewesen sein, daß zuerst das neuhumanistische, dann das nach Konzentration hinstrebende Wiesesche Bildungsideal imstande war, diesen Unterricht, wo er bestand, entweder ganz zu beseitigen oder allmählich auf eine ganz andere Grundlage zu stellen, spricht doch dafür, daß in seinem Betrieb nicht alles zum besten bestellt war. Vielleicht trifft nahe an die Wahrheit, was Landsberg von einer Äußerung des Geschichtsschreibers des Friedrichs-Kollegiums Gotthold anführt: „Wer spielend lehrte, war der beste Lehrer, und man lernte nur, was im gemeinen Leben und im Amt unmittelbaren Nutzen hatte" (S. 27). Dem Utilitarismus gegenüber hatte der an dem Studium der Alten genährte Idealismus ein leichtes Spiel. Aus dem Studium des Geschickes, das dem biologischen Unterricht auf der Oberstufe der Stettiner und Königsberger Anstalten beschieden war, können wir vielleicht lernen, die wir heute seine Wiederbelebung erstreben. — Eine anregungs- und gedankenreiche Arbeit ist die Abhandlung Doehlers. Sie gehört zu jener Art wissenschaftlicher Beilagen, die ihren Zweck in ganz besonders weitgehender Weise erfüllen. Sie wird von den Elternkreisen gelesen werden können, die ihre Kinder dem Verfasser in die Schule schicken, und sie bietet auch dem Fachmann manches, was er zu bedenken Veranlassung hat. Doehler beginnt mit einer Kennzeichnung der heute für den naturwissenschaftlichen Unterricht vorhandenen Anschauungsmittel, und er stellt fest, daß in den naturwissenschaftlichen Sammlungen der höheren und der Mittelschulen Schätze angesammelt sind, die keineswegs in einer ihrem Werte und ihrer Bedeutung entsprechenden Weise ausgenützt werden. Er sucht dann Mittel und Wege nahezulegen, wie diesem Übelstande abzuhelfen sei, und macht ausführliche, sehr interessante Mitteilungen über die Einrichtungen des Brocklyner Kindermuseums, das den Zweck verfolgt, insbesondere Kindern geeignete naturwissenschaftliche Belehrung zu verschaffen. Einrichtung und Betrieb des Instituts erinnern vielfach an die Berliner Urania, die freilich, weil sie ein Institut für Volksbelehrung ist, vieles bietet, was wohl einen Laien zu fesseln vermag, aber über die Köpfe von Kindern hinausgeht. Doehler erörtert dann, wie etwa in Berlin ein Kindermuseum zu organisieren sein würde, und, indem er die Frage aufwirft, ob die Segnungen einer solchen Einrichtung sich auf die Bewohner der Großstadt beschränken müßten, kommt er zu dem Vorschlage, Schulmuseen aus den Anschauungssammlungen der Schulen auch in kleineren Städten herauszugestalten,

die dann auch den Erwachsenen von Nutzen sein könnten. Schließlich empfiehlt er mit warmen Worten die Anlegung von Schulgärten, zeigt sich aber keineswegs blind gegen die Verstiegenheiten mancher Enthusiasten und gegen die Schwierigkeiten, die der Ausführung namentlich in der Großstadt entgegenstehen. Anderseits weist er darauf hin, wie auch in der Kleinstadt die Schule das Interesse der Kinder oft erst wecken müsse, weil es durch die Fülle der von der Natur ihm von erster Jugend an gebotenen Materials abgestumpft sei.

Auf dem exaktwissenschaftlichen Unterrichtsfelde steht zurzeit in erster Linie die Frage der praktischen Schülerübungen zur Verhandlung. Zu der schon 1906 veröffentlichten Arbeit von E. Grimsehl, Ausgewählte physikalische Schülerübungen (Hamburg, Oberrealschule a. d. Uhlenhorst, No. 912, 8°., 40 S.) kommen diesmal zwei neue hinzu: W. Leick, Die praktischen Schülerarbeiten in der Physik (Gr.-Lichterfelde, Oberrealschule, No. 154, 8°., 44 S.) und W. Kaiser, Physikalische Schülerübungen in den oberen Klassen (Bochum, Oberrealschule, No. 463, 8°., 47 S.). Beide Arbeiten ergänzen sich sehr glücklich. Diejenige Kaisers bringt nach einer kurzen Einleitung, die von den tatsächlichen Verhältnissen erzählt, unter denen der Verfasser arbeitet, 145 Aufgaben aus allen Gebieten des physikalischen Unterrichts, die von seinen Schülern bearbeitet worden sind. Bei jeder von ihnen sind die zur Bearbeitung nötigen Werkzeuge und Stoffe angegeben, sowie meistens eine kurze Anleitung zur Ausführung vorangeschickt. Leicks Arbeit zeichnet sich durch ein sehr vollständiges Verzeichnis der den Gegenstand betreffenden deutschen Literatur aus, zerfällt übrigens in zwei Teile, dessen erster allgemeine, die physikalischen Schülerübungen betreffende Fragen behandelt, während der zweite eine kleinere Zahl von Aufgaben bespricht. Im ersten Teil findet so ziemlich alles Erwähnung, was für oder gegen und über die Einrichtung der Übungen gesagt worden ist. Und nach Erörterung alles Einschlägigen kommt der Verfasser zu dem sehr zu billigenden Ergebnis, daß es „nicht einmal wünschenswert — geschweige denn ausführbar — erscheint, schon jetzt für die praktischen Schülerübungen feste Formen zu prägen . . . Nur dadurch, daß die Sache von vielen Seiten in Angriff genommen, und von den verschiedensten Standpunkten beleuchtet wird, nur im Wettbewerb verschiedener Methoden kann sich allmählich die Form herauskristallisieren, die für unsere Schülerverhältnisse die passendste ist und die damit Anrecht auf dauerndes Bestehen gewinnt". Die in diesen Worten enthaltene Warnung kann, wie dem Berichterstatter scheint, nicht dringlich genug ausgesprochen werden. Nichts wäre verderblicher, als durch offizielle Anordnungen schon jetzt eine bestimmte Richtung vorzuschreiben. Wohlwollende Förderung der Versuche, eingehende, sachverständige, vorurteilslose Prüfung der Ergebnisse, das muß gewünscht und gewährt werden. Alles andere ist vorläufig vom Übel. Noch einige andere Äußerungen Leicks verdienen Erwähnung: die Warnung vor dem Glauben, daß durch das bloße Experiment der Schüler zum Forscher, zum „Entdecker" werden könne. „Weniger Entdeckerfreuden, mehr auf dem Boden der Wirklichkeit stehendes, logisches Denken, das vor unberechtigten Verallgemeinerungen zurückschreckt!" Ferner der Vorschlag, an die Stelle enzyklopädischer Behandlung der Physik die wichtigsten Erscheinungen in Form von großen

Problemen zusammenzufassen, die die dem Physikunterricht eigentümlichen Bildungsmomente und Bildungswerte besonders klar zum Ausdruck kommen lassen, und die dann eingehend, auch in Gestalt praktischer Übungen, zu behandeln wären.

Im Jahrgang VI, S. 38 hatte der Berichterstatter den Wunsch ausgesprochen, bald von den Erfahrungen zu hören, die mit der Umgestaltung des mathematischen Unterrichts gemacht worden sind. Nun veröffentlicht A. Schülke etwas davon in seiner Abhandlung: Differential- und Integralrechnung im Unterricht (Königsberg i. Pr., Oberrealschule auf der Burg, No. 25, 8°., 30 S.). A. Schwarz berichtet über den geodätischen Kursus der Oberrealschule an der Waitzstraße zu Kiel (Kiel, Oberrealschule, No. 363, 4°, 16 S. und 2 Tafeln) und B. Hoffmann äußert sich über „die Gestaltung des Unterrichts in der mathematischen Erdkunde" (Bromberg, Gymnasium, No. 195, 4°., 18 S. und 4 Tafelabbildungen). Schülke gibt „aus dem weiten Gebiet der Differential- und Integralrechnung einen Ausschnitt, der in der Schule leicht bewältigt werden kann, und der zugleich durch das Zusammenwirken von reiner und angewandter Mathematik dem Schüler die Grundlagen der Infinitesimalrechnung zu voller Klarheit bringt". Er ist ja, wie der Berichterstatter hier schon (VI, S. 396) bemerkt hat, ein Hauptvertreter der Reform, auch durch literarische Publikationen. In der Tat ist denn auch diese neue Arbeit ein Stück weiter auf dem Wege zu einer „schulgemäßen" Bearbeitung der Aufgabe, was, wie an derselben Stelle ausgeführt worden ist, nicht von jeder Erscheinung gerühmt werden kann, die die Lösung anstrebte. Der geodätische Kursus, von dem Schwarz berichtet, ist nicht von Schülern, sondern von den Lehrern der Anstalt durchlaufen worden, um sie zu einem den Anforderungen entsprechenden Unterricht zu befähigen. Denn „die aus den Gebieten der Geodäsie zu bearbeitenden Aufgaben, die sich über den Unterricht in der Mathematik in allen Klassen erstrecken, sollen nicht nur an der Wandtafel entwickelt und erläutert, sondern es sollen die gegebenen Größen auch durch Messungen im Gelände bestimmt werden". Hoffmann, der im Laufe der Zeit schon wiederholentlich sein Geschick in der Behandlung mathematisch-geographischer und physikalischer Fragen literarisch bekundet hat, gibt diesmal gewissermaßen eine Probe zu dem Gedanken, ein Problem unter aktivster Beihilfe und möglichster Selbständigkeit der Schüler ausführlich zu behandeln, anstatt mehr oder minder dogmatisch das gesamte Lehrgebäude der Wissenschaft zu durchlaufen. Er behandelt ausführlich eine Reihe von Fragen der mathematischen Erdkunde durch Vornahme von Messungen und aus ihnen gezogene Schlüsse. So erscheint seine Arbeit also als ein Beitrag zu der Lösung der Aufgabe, die die Reform des mathematischen Unterrichts sich setzt, die Anwendbarkeit der mathematischen Wissenschaft auf das Naturgeschehen aufzuzeigen. Sicherlich ist ein derartiges Verfahren ganz besonders imstande, die Teilnahme der Schüler anzuregen, zu steigern und zu erhalten. Eine Gefahr darf allerdings nicht übersehen oder gering geachtet werden, die, daß eine so eingehende Behandlung eines oder einiger Probleme so viel Zeit in Anspruch nimmt, daß für die übrigen dem Unterrichtsfache obliegenden Belehrungen keine Zeit übrig bleibt. Wenn Leick bei der Empfehlung seiner entsprechenden Vorschläge sich äußert: „Die Auswahl (der Probleme für die physikalischen Schülerübungen) darf nicht danach

geschehen, daß der Lehrer sich fragt, welche wichtigen Versuche aus dem und dem Gebiete der Physik habe ich noch nicht durchgenommen, sondern einzig nach dem Gesichtspunkte, welche Fähigkeiten will ich in dem Schüler entwickeln, welche Übungen sind dazu am geeignetsten" (S. 27), so mag dies für das beschränkte Gebiet zugegeben werden können, nicht aber ohne weiteres auch für das ganze Unterrichtsfach der Physik oder Mathematik, oder auch der Naturwissenschaften im allgemeinen. So sehr der Lehrstoff beschnitten und vereinfacht werden mag, ein völliger Verzicht auf Zusammenhang, ein Zerfallen in einzelne, voneinander unabhängige Kapitel, wäre doch vom Übel. Über dem genauen, tiefgehenden Studium gewisser Fragen darf doch eine wenn auch nur in allgemeinen Zügen gehaltene Behandlung des gesamten Gebietes nicht versäumt werden. Das liegt doch wohl in dem Begriffe eines höheren, wissenschaftlichen Unterrichts.

Über die Frage: „Wie ist dem mechanischen Arbeiten der Schüler entgegenzuarbeiten?" verbreitet sich J. Dorn (Ostrowo, Gymnasium, No. 204, 4°, 23 S.), nachdem er den ersten Teil seiner Untersuchungen über diese Frage schon früher (1903, Tremessen, Progymnasium, No. 201, 4°, 22 S.) veröffentlicht hatte. Seine verständigen und klaren Ausführungen, die sich seinem Arbeitsgebiet entsprechend auf die alten Sprachen beschränken, werden vor allem dem jüngeren Lehrer von Nutzen sein können.

Zu der hier VI, S. 40 angezeigten Abhandlung von Machule ist der zweite Teil erschienen, der „Historisch-statistische Übersichten über die Entwicklung des Volksschulwesens" in den alten Provinzen des preußischen Staates von 1816—1901 enthält (Ratibor, Gymnasium, No. 255, 4°, 31 S.). Der behandelte Gegenstand fällt zwar nicht unmittelbar in das Gebiet, das hier zu besprechen ist, aber im Anschluß an den ersten Teil und dessen Tendenz bietet die Übersicht doch viel Bemerkenswertes, so daß ihre Durchsicht sich sehr wohl verlohnt. — Zur Geschichte des hessischen und im besonderen des Marburger Schulwesens bringt mancherlei Interessantes der Bericht K. Knabes über „die Entwicklung der Realanstalt zu Marburg" (Marburg, Oberrealschule, No. 519, 4°, 8 S.). Die Stellung des Verfassers in den Schulfragen ist gekennzeichnet durch das Wort: „Niemandem kann verdacht werden, wenn er einer der drei Arten den Vorzug gibt, aber kein ehrlicher Mensch wird über die anderen Formen abfällig und gehässig urteilen dürfen, besonders, wenn er sie nicht kennen gelernt hat". (S. 4.) Es ist ja bedauerlich genug, daß diese Selbstverständlichkeit immer noch wieder ausgesprochen werden muß, daß durch das entgegengesetzte Verhalten immer wieder Schärfe und Mißklang in die Erörterung der durch die Entwicklung gegebenen neuen Aufgaben gebracht wird. Staunenswert ist, was über das Wachstum der Anstalt selbst berichtet wird. In der Stadt von noch nicht 20 000 Einwohnern, ohne besondere Industrie oder Handel, in der noch dazu ein blühendes Gymnasium besteht, ist von 1898—1907 die Anstalt von 6 Klassen mit 188 Schülern auf 15 Klassen mit 425 Schülern gewachsen. — Aus den Lebenserinnerungen des Königlich hannoverschen Generalschuldirektors Friedrich Kohlrausch (1780—1867) berichtet Denig (Bingen a. Rh., Progymnasium, No. 804, 4°, 18 S.). Nach den Akten des Großherzoglichen Ministeriums und den eigenhändigen Lebenserinnerungen Kohlrauschs entwirft der

Verfasser ein fesselndes Bild von dem arbeits- und erfolgreichen Leben seines Helden, weniger allerdings, um in die Werkstätte der Schulverwaltung oder in die gesamte organisatorische Tätigkeit des Mannes einzuführen, als vielmehr um allgemein menschliche Züge der scharf ausgeprägten Persönlichkeit und Erlebnisse, die auch für weitere Kreise von Interesse sein könnten, mitzuteilen. Kohlrausch mit seinen 87 Lebensjahren schließt sich dem 93jährigen Wiese, dem 95jährigen Scheibert an, als ein Beweis, daß zum mindesten die mühe- und verantwortungsreiche Arbeit der Schulverwaltung des Lebens Faden nicht zu früh zerreißt, und zu ihnen gesellen sich ja unter den Lebenden noch manche nicht minder glänzende Beispiele.

Pankow. Max Nath.

Rudern.

Kuhse, Im Schülerboot durch das westliche Deutschland. Königliches Kaiser Wilhelm-Realgymnasium in Berlin. No. 105. 27 S. und eine Karte.

Prof. Kuhse gehört zu den kundigsten und fähigsten Vertretern des Wassersports. Seine Unternehmungen, Erfahrungen und Anregungen sind nicht allein für die Schule mustergültig, sondern auch für das weitere Gebiet der öffentlichen Vereine. Gerade jenen Vereinsmitgliedern, die ihr Wohlwollen für das „Wasserturnen" der Schule hin und wieder durch vorwitziges Dreinreden oder selbstgefälliges Kritisieren glauben ausdrücken zu sollen, kann man nur raten, Kuhses Arbeiten zu studieren und aus ihnen zu lernen.

Es ist nicht die erste große Wanderfahrt, die Kuhse unternimmt: sowohl die östlichen wie nun die westlichen Gewässer hat er, und zwar in planmäßiger Anreihung, besucht und alle bisherigen Reisen mit jener Sicherheit, ja Entschlossenheit durchgeführt, die eben nur dem Meister in seinem Fache eignet. Dem vorliegenden Berichte ist eine Betrachtung über Wander- und Wettrudern vorausgeschickt, die sehr beherzigenswerte Gedanken enthält. Wünschen möchte man, daß der Verfasser alle seine Einzelberichte zu einem Buche zusammenfaßte, um so mehr, als die lebhafte und mit frischem Humor gewürzte Sprache auch den Nichtsportsmann fesseln dürfte.

Berlin-Wilmersdorf. Wickenhagen.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Neuere Schulausgaben der lateinischen Klassiker mit Beiwerk.

Jahre hindurch fortgesetzte Sammelbesprechungen werden und müssen schließlich zu gemeingültigen Grundsätzen und festen Zielforderungen auf dem Einzelgebiete führen. Die Sammelbesprechungen gewähren den Vorteil, daß sie das Gleichartige und alles das, was die Befolgung maßgebender Grundsätze erkennen läßt, zusammenfassen, so daß das Abweichende und seine eigenen Wege Gehende schärfer hervortritt. Wer die Schulausgaben regelmäßig mustert, erkennt sofort, daß sie von Jahr zu Jahr mehr einem einheitlichen Ziele zustreben: sie bieten gut ausgestattete gegliederte Schülertexte mit Inhaltsüberschriften wenigstens über größeren Abschnitten, kurzen Einleitungen über den Schulschriftsteller, sein Leben und seine Werke und deren Bedeutung für Mit- und Nachwelt, mit Karten und Plänen, ferner Kommentare, nicht gefüllt wie vor Zeiten mit philologischer Gelehrsamkeit, mit entlegenen Parallelen und grammatischem Wissen, sondern mit sachlicher, stilistischer und vor allem ästhetisch-künstlerischer Belehrung neben psychologischer Erklärung — immer dem Bedürfnis des Schülers angepaßt. Die Erklärung der Schriftsteller in der Schule ist eben eine ganz andere geworden als vor Jahrzehnten, wo der Text der Klassiker oft nur als ein willkommenes Jagdgebiet für den Fang grammatischer Beispiele betrachtet wurde, und mit dieser Änderung im Einklang steht die Einrichtung der Schulausgaben und Schulkommentare. Vergebens ist der Kampf anders denkender Schulmänner gegen diese stetig zunehmende Verfeinerung unserer Schulausgaben, die zugleich eine fortschreitende Verbesserung und Vervollkommnung ist. Das erkennt auch Chr. Muff, wenn er in dieser Monatschrift IV, 694 sagt: „Unsere heutigen Schulausgaben tragen einen ganz anderen Charakter als die früherer Zeiten: grammatische Fragen werden kaum noch berührt, philologische Gelehrsamkeit ist verbannt, dagegen wird auf Zusammenhang und Entwicklung, auf Charakteristik der Personen, auf Kunstwert, auf Darstellung und Ausdruck Gewicht gelegt. Heute betont man die künstlerische Erfassung des Schriftwerkes, die ästhetische Erklärung und sucht auf diese Weise in den Geist der Autoren mehr einzudringen und ihre Eigenart den Schülern

besser zu erschließen. Daher auch die sogenannten rein ästhetischen Kommentare.“ Man kann sich über diese zunehmende Anerkennung einheitlicher Grundsätze in der Einrichtung unserer Lehrmittel nur freuen. Solche Schülerausgaben wecken Freude an der Lektüre der alten Schriftsteller, schaffen ein leichteres und besseres Verständnis und erwirken hierdurch eine umfassendere Kenntnis des Inhalts der Werke der Alten. Vgl. J. Loeber in Z. G. 1906, 722, der auch besonders die Überschriften über einzelnen Abschnitten gegen alle Einreden kräftig verteidigt. Alle diese Ausgaben sind ja nur ein Spiegelbild der neueren besseren Methode der Erklärung und Behandlung der Schulschriftsteller, so daß ein Ausländer, der sich über sie unterrichten will, nur diese Lehrmittel zu prüfen braucht. Für dieses Mal liegen indes nur wenige Muster zur Prüfung vor.

Zu Cäsar. Die Haupt-Sauppesche Sammlung griechischer und lateinischer Schulschriftsteller mit deutschen Anmerkungen ist ein glänzender Beweis dafür, daß ein guter und glücklicher Gedanke, in die Tat umgesetzt, selbst in unserer allem Wandel und Wechsel nur zu sehr zujauchzenden Zeit die Jahrzehnte überdauert und fruchtbar weiter wirkend ganzen Geschlechtern segensreich wird. Allerdings darf die weitere Bearbeitung den Fortschritten der Wissenschaft sich nicht verschließen. Im einzelnen lehrt dies die in dieser Sammlung vor vielen Jahrzehnten erschienene Ausgabe von Cäsars Bürgerkrieg, fortgesetzt vervollkommnet und verbessert, von Fr. Kraner und Fr. Hoffmann, nun in elfter Auflage vollständig umgearbeitet von H. Meusel unter dem Titel C. Julii Caesaris commentarii de bello civili. Mit 5 Karten. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1906 mit der zugehörigen Textausgabe H. Meusels aus demselben Verlage; die erstere umfaßt XVI und 374 (3,40 M), die zweite 116 Seiten. Nur eine kritische Kraft wie H. Meusel, einer unserer ersten Cäsarforscher und besten Cäsarkenner, konnte die schwierige Aufgabe bewältigen, den so schlecht überlieferten, mangelhaften Text zu heilen. So ist denn ein ganz neues Textbild, an 500 Stellen von der zehnten Auflage Fr. Hoffmanns abweichend, geschaffen. Meusels hervorragende Kenntnis des Sprachgebrauchs Cäsars und seiner Zeit, seine Studien der neuesten Literatur und der griechischen Schriftsteller, welche die Geschichte des zweiten Bürgerkrieges behandeln, sind dem Kommentar zugute gekommen. Des kürzlich verstorbenen Obersten Stoffel Geschichte Julius Cäsars, dem Herausgeber auch sonst viel verdankt, lieferte reiche Ausbeute. Sachliches und Sprachliches ist gleichmäßig berücksichtigt. Eine Schul- oder Schülerausgabe ist dies nun freilich nicht; die Ausgaben der Haupt-Sauppeschen Sammlung haben immer höheren Zielen zugestrebt und wollen vor allem dem Philologen, dem Studierenden wie dem praktischen Schulmanne, dienen. So dürfte man sie strebsamen Primanern allenfalls empfehlen. Für diese Kreise hat die ergebnis- und mühereiche Arbeit Meusels großen Wert. Meusels Eigenart, in knappster Form viel zu sagen, verrät schon die musterhafte Einleitung. Er vergleicht diese Kommentarien treffend mit Bismarcks Gedanken und Erinnerungen: beide Werke sollten die Politik und das Verhalten und Verfahren der Verfasser in bestimmten Lagen rechtfertigen. War doch auch die Persönlichkeit beider, Cäsars und Bismarcks, im Grunde verwandt, so daß das von G. Schmoller über Bismarcks Persönlichkeit gefällte Urteil, das Meusel Seite 10 anführt, fast Wort für Wort auf Cäsar übertragen werden kann. Der Kritik

ist ein besonderer Anhang angewiesen, dem auch ein geographisches Register, die Register über die Anmerkungen und eine sehr genaue Zeittafel einverleibt sind. Zu den vier verbesserten Karten ist eine neue, fünfte, für die Kämpfe zwischen Ilerda und Octogesa hinzugekommen. Allein zwei Drittel der Ausgabe fallen auf die erklärenden Anmerkungen des geistvollen und gelehrten Erklärers. So kann sich Meusels gediegene Arbeit getrost neben die Arbeiten Rudolf Schneiders stellen. Die beigegebene nackte Textausgabe (116 S. 1 M.) kann als Schultext verwendet werden. Otto Eicherts Schulwörterbuch zum Gallischen Krieg (326 Spalten, 1,20 M.) aus J. U. Kerns Verlag (Max Müller) in Breslau, weist in der von I. Sprichotta besorgten zehnten Auflage eine tiefergehende Änderung gegenüber den früheren auf: das VIII. Buch ist diesmal nicht berücksichtigt, z. B. ausgemerzt worden. In der Schule wurde es doch nie gelesen; seine Berücksichtigung im Wörterbuche war daher überflüssig und störend. Es fehlt aber auch nicht an sonstigen Änderungen, die im Hinblick auf die zweckmäßigere Vorbereitung des Schülers getroffen wurden. Sie hätten noch etwas weiter gehen können, noch weiterer Vereinfachung zustrebend. War es z. B. nötig, fünf gesonderte Verwendungsweisen für relinquo aufzustellen? Der Artikel quin bedarf völliger Umarbeitung und der Berichtigung. Die Verwendung 2) war in der Form „warum nicht" = „vielmehr, sogar" als 1) voranzustellen, bei der zweiten Verwendungsart quin = „wie nicht", „in der Art, daß nicht" zu erklären, so daß in beiden Fällen die Grundbedeutung scharf hervortrat. Im übrigen macht dieses Wörterbuch, dessen Brauchbarkeit unbezweifelt dasteht, einen guten Eindruck: auch die beigegebene Karte Galliens und vor allem der billige Preis empfehlen es.

Zu Cicero. Von der schulmäßigen Bearbeitung der Reden Ciceros in der neuen Weidmannschen Sammlung griechischer und lateinischer Schulschriftsteller mit Anmerkungen von seiten des Direktors O. Drenckhahn war in dieser Monatschrift schon mehrfach die Rede. Wir gedachten der Pompeiana in Jahrg. II 551, der Mureniana und Sestiana III 603, ferner des Cato maior IV 394. Als vierte Rede in gleicher Bearbeitung ist nun hinzugekommen Ciceros fünfte Rede gegen Verres, Text 84 Seiten und Kommentar mit Einleitung 52 Seiten, getrennt zum Preise von 1,40 M. Die Grundsätze der Bearbeitung sind die gleichen wie früher nur von einer Disposition sieht Drenckhahn aus dem Grunde ab, weil der wesentlich erzählende Inhalt sie entbehrlich macht, dafür macht der zweckmäßig variierte Druck die Gliederung kenntlich.

Zu Tacitus und späteren Historikern. Jahrg. V. 526 erwähnten wir den I. Teil von Richard Kunze, Die Germanen in der antiken Literatur. Diese Sammlung der wichtigsten Textstellen aus den späteren römischen Geschichtsschreibern, eine Ergänzung zu Cäsars und Tacitus Berichten über Land und Leute, über Geschichte und Kulturverhältnisse des alten Germaniens, ist nun durch einen II. Teil fortgesetzt worden, welcher die griechische Literatur und aus ihr Abschnitte aus Strabo, Josephus, Plutarch, Appian, Cassius Dio, Herodian, Julian, [illegible] Zosimus, Procopius und Agathias umfaßt. Unleugbar ein ansprechender [illegible] was sich von unseren Vorfahren in der antiken Literatur findet, [illegible] kurzen Einleitungen und orientierenden Inhaltsüberschriften in [illegible] nach dem Muster des griechischen Lesebuches von v. Wilamo-

witz-Möllendorf zusammenzustellen und den so fesselnden Stoff zur Ergänzung des Geschichtsunterrichtes den Schüler aus der Quelle schöpfen zu lassen. Dieses Lesebuch bietet für Sekunda und Prima einen Trunk frischen Quellwassers und kann besonders zur unvorbereiteten Klassen- wie zur Privatlektüre empfohlen werden, dient aber auch in erwünschter Weise den schriftlichen Übersetzungen ins Deutsche, eine angenehme Abwechslung in den sonst üblichen Texten. Und dieser II. Teil entspricht völlig den in den Lehrplänen von 1901 für ein etwa einzuführendes griechisches Lesebuch aufgestellten Grundsätzen: neben der ästhetischen Auffassung kommt auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte, wird doch ein mächtiges Kulturvolk der Gegenwart, unser deutsches Volk, in seinen anfänglichen Berührungen mit der alten Welt dargestellt. Die Freunde einer mehr nationalen Ausgestaltung des Unterrichts, über deren Wünsche und Klagen ich in Rethwischs Jahresberichten über das höhere Schulwesen fortlaufend berichtet habe, sollten hieraus entnehmen, daß unser heutiges Gymnasium und seine Berater sich durchaus nicht ihren Bestrebungen verschließen. Wir sind auf dem besten Wege, unsere Schüler national zu erziehen; wir haben auch bisher uns immer bemüht, echte Deutsche, keine Griechen und Römer zu erziehen, und nichts vernachlässigt, was die Lektüre der Alten an Gesinnungsstoff dazu an die Hand gibt. Alle Lehrer der alten Sprachen in den oberen Klassen des Gymnasiums seien daher auf diese sehr verdienstlichen und mit großem Nutzen zu verwertenden beiden Teile der R. Kunzeschen Chrestomathie — I. Teil 112 S., geb 1,20 M., II. Teil 128 S., geb. 1,50 M. — eindringlich aufmerksam gemacht. Der Verlag von Freytag-Tempsky in Leipzig und Wien hat sie gut ausgestattet.

Zu Virgil. Noch nicht zur Sprache gekommen ist in diesen Sammelbesprechungen seit 1902 die Auswahl aus Vergils Äneis, nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne für den Schulgebrauch, nun in vierter, durchgesehener Auflage herausgegeben von Direktor Dr. Adolf Lange, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1906, in zwei Teilen: I. Teil: Einleitung, Text, Verzeichnis der Eigennamen VIII, 170 S., geb. 1,80 M., II. Teil: Anmerkungen 123 S., geb. 1,60 M. Was die Lehrpläne von derartigen Auswahlen fordern, ist hier erfüllt: abgeschlossene Bilder zu bieten und einen Durchblick durch das Ganze zu ermöglichen. Daneben galt als Grundsatz: Auswahl nach dem poetischen Wert und sittlichen Gehalt der Abschnitte, das Interesse des Schülers und der bleibende kulturgeschichtliche Wert des Inhalts, endlich Festhalten am Mittelpunkte, der Person des Hauptheldens. Hiernach sind Abschnitte aus allen Büchern gewählt, nur nicht aus dem fünften und achten, nicht ganz die Hälfte des ganzen Werkes. Die nicht zu knappe Einleitung bespricht im Anschluß an Ribbecks Geschichte der römischen Dichtung II Virgils Leben und Dichtungen und sagt nun in vierter Auflage auch ein Wort über den weittragenden Einfluß des Dichters auf die spätere und moderne Dichtung, ein Punkt, den wir in erster Auflage 1892 vermißten. Die einzelnen Stücke des Textes sind wie üblich mit Überschriften versehen, und der Inhalt der ausgelassenen Teile wird regelmäßig mitgeteilt, wie auch schon die Einleitung S. 12—16 in einer zusammenhängenden Übersicht über den Gang der Handlung in der ganzen Äneis den Inhalt überschauen läßt. Wichtige und Memorierstellen sind durch Sperrdruck

bezeichnet. Kritik und Fachlehrer sind den ersten Auflagen der Arbeit Langes freundlich begegnet; die rasche Folge der Auflagen spricht zugunsten derselben. Die neue vierte unterscheidet sich von den früheren durch einzelne Verbesserungen im Textbande und durch die Beigabe eines Schülerkommentars in einem besonderen Bändchen. Er hat einen Vorzug, der dem Schüler ganz besondere Freude machen wird und, wie wir aus eigener Erfahrung wissen, von Schülerkreisen darum ganz besonders geschätzt wird: den regelmäßigen Hinweis auf dem Schüler wohlbekannte Parallelen aus der deutschen Literatur, namentlich aus Schillers Dichtungen, vgl. S. 30, wo für Buch II v. 325—337 sieben solcher treffenden Parallelstellen angeführt werden. Auch dieses Mittel, Freude am Unterricht zu schaffen, darf ja nicht unterschätzt werden. Dieser Kommentar wird deshalb, wenn uns nicht alles trügt, in kürzester Zeit beliebt werden und bald zu einer zweiten Auflage nötigen. Er erleichtert eine wahrhaft dichterische, geschmackvolle Übersetzung.

Vergils Bukolika und Georgika, erklärt von Th. Ladewig und C. Schaper — 1. Band der Gedichte Virgils in der Haupt-Sauppeschen Sammlung, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung — hatten seit der letzten Auflage dieses Bändchens im Jahre 1882, also seit einem vollen Vierteljahrhundert, keine Neuauflage erlebt. Sie wurden in dieser Zeit in den Schulen kaum gelesen und darum auch die unterrichtenden Philologen weniger veranlaßt, sie zu studieren. Jetzt liegt uns nach so langem Zwischenraume eine neue, die achte, Auflage vor, besorgt von Paul Deuticke, VII, 292 S., 3 M. Was die Forschung in dieser Zeit über Virgils Eigenart, Entwicklung, Arbeitsweise und Wert, sodann über seine Hirten- und Ackerbaugedichte nach Inhalt und Form Neues zu sagen gehabt hat, ist in dieser neuen Auflage verwertet, wie schon äußerlich daran erkennbar, daß das Bändchen um volle fünf Bogen gewachsen ist. Und eine nähere Prüfung lehrt, daß keine einzige Druckseite völlig unberührt geblieben ist; zugleich aber spielt nun das engere Schul- oder Schülerbedürfnis keine solche Rolle mehr, wie in den früheren Auflagen. Die Einleitungen über Virgils Leben und Dichtungen im allgemeinen wie über die bukolische Dichtung im besonderen, ferner die Fassung und Einrichtung der erläuternden Anmerkungen wenden sich nun fast ausschließlich an den lernenden Philologen und sind gelehrter geworden. Es bedarf keiner Erwähnung, daß ein Erklärer von dem Rufe Deutickes, der den Virgil wie seine Westentasche kennt, nichts aus der gesamten Virgilliteratur des letzten Vierteljahrhunderts sich hat entgehen lassen, was für diese neue Ausgabe von irgendwelchem Nutzen sein konnte. War er es doch, der der Virgilkritik in den letzten Jahrzehnten die Bahn wies, und kaum einer unter den Philologen aus Gymnasialkreisen beherrscht so wie er diesen Gegenstand. Die Fülle der hier gebotenen Belehrung, an der nicht zum wenigsten auch der umfängliche kritische Anhang reich ist, ist daher besonders rühmenswert. Beneidenswert aber der, dem neben seiner nicht geringen Berufsarbeit noch Geist und Kraft genug verbleibt, so der Wissenschaft zu dienen.

Kolberg. H. Ziemer.

b) Einzelbesprechungen:

Willmann, Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium. Erster Teil: Logik. Zweite, verbesserte Auflage. Freiburg i. B. 1905. Herdersche Verlagshandlung. 134 S. 1,80 Mk.

Die geringen Änderungen der zweiten Auflage rechtfertigen eine erneute Besprechung nicht. Indessen liegen diesmal die Begleitworte des Verfassers bei, aus denen die Beweggründe, die ihn bei der Abfassung des Buches leiteten, klar ersichtlich sind. Hiernach knüpfen Plan und Inhalt an die Aufgabe an, wie sie dem logischen Unterricht an den österreichischen Gymnasien durch den von Bonitz und Exner ausgearbeiteten Entwurf vorgezeichnet worden ist. „Zusammenhängende Kenntnis der allgemeinsten Gedankenformen als Abschluß des bisherigen und als Vorbereitung des bevorstehenden strengeren wissenschaftlichen Unterrichts" sollte das Lehrziel sein, und die dazu gehörigen „Bemerkungen über den Unterricht in der philosophischen Propädeutik" stellten ihn ohne Zweifel auf eine historische und psychologische Grundlage. Abweichend von den seit der österreichischen Gymnasialreform erschienenen Lehrbüchern der Logik kehrt der Verfasser zu den ursprünglichen Grundlinien zurück, um damit zugleich eine ein halbes Jahrhundert alte Schuld einzulösen. Wie er dieser Aufgabe gerecht geworden ist, wolle man in der Besprechung der ersten Auflage nachlesen.

Kassel. A. Schulte-Tigges.

Statuen deutscher Kultur, herausgegeben von Will Vesper. München 1906. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). I. Die Germania des Tacitus. geb. 1,20 M. II. Hartmann von Aue, Lieder — Der arme Heinrich. geb. 1,20 M. III. Das Hohelied Salomonis in 43 Minneliedern. geb. 1,20 M. IV. Luthers Dichtungen, Auswahl. geb. 1,80 M. V. Vorgoethische Lyriker geb. 1,90 M. VI. Hölderlins Dichtungen, Auswahl. geb. 1,60 M. VII. Jean Pauls Träume, Auswahl. geb. 1,20 M. VIII. Meier-Helmbrecht, von Werner dem Gärtner. geb. 1,60 M.*)

Mit Ausnahme von Band V, der Hans Brandenburg zum Herausgeber hat, sind alle Bände von Will Vesper selbst bearbeitet.

Der rasche Strom der modernen, zumal also der Großstadtkultur, der, neuen Möglichkeiten zustrebend, Denkmäler nationaler Vergangenheit bildnerischer oder landschaftlicher Art rücksichtslos überflutet, hat endlich doch eine emsigere Arbeit an der Aufführung eines Dammes in den Bestrebungen des Denkmalschutzes gefunden. Auf dem Gebiet der nationalen Literatur begann diese Arbeit schon vor gerade hundert Jahren im innerlich notwendigen Zusammenhang mit dem schweren politischen Niedergang des Deutschtums. Zuweilen aber verlor sich solche Schutzarbeit in allzu peinliche, nur gelehrte Feststellung des Überlieferten,

*) Inzwischen sind, den obigen durchaus ebenbürtig, weiter erschienen: IX. Novalis Märchen, ausgew. von E. Sulger-Gebing. geb. 1,60 M. X. Brentanos Gedichte, ausgew. von H. Todsen. geb. 1,80 M. XI. Deutsche Gedichte des 17. Jahrhunderts, ausgew. von Will Vesper. geb. 1,80 M. XII. Gessners Idyllen, ausgew. von Will. Vesper. geb. 1,60 M.

so daß nur alles, was grau vor Alters war, ihr heilig wurde. Darum wurde, je länger desto mehr, wenn das wertvolle Alte fruchtbar werden sollte für die Entwicklung künftigen deutschen Geisteslebens, die Heraushebung des künstlerisch, also zu möglichst ewiger Form Gestalteten, notwendig. In immer steigendem Maße widmete auch die höhere Schule, der Mutterschoß der künftigen geistigen Führer, jenen literarischen Zeugen der nationalen Vergangenheit die Pflege, und immer größer auch wurde die Zahl der nicht germanistisch vorgebildeten Lehrer, die genauere Bekanntschaft mit ihnen besaßen. Diese werden nun gleich den Schülern der oberen Klassen die für den weiteren Kreis der Gebildeten berechneten „Statuen deutscher Kultur" von Will Vesper mit größtem Nutzen lesen. Durch die Sammlung soll nach und nach das Material zu einer anschaulichen Kulturgeschichte beschafft werden, so daß man nicht feststehende Meinungen und Ansichten sich aufzwingen zu lassen brauche, sondern jeder seine Ansichten und Meinungen selbst formen könne.

In Band I, II, III, VIII lernen wir den Herausgeber als Übersetzer kennen, denn freilich sind die „Statuen deutscher Kultur" — gab es keinen deutschen Namen dafür? sind es nicht Denkmäler deutschen Geisteslebens? — keineswegs jedem heutigen deutschen Gebildeten in der Ursprache verständlich. Daß der Einleitungsband des Tacitus Germania mit ihrer klassischen Darstellung von Art und Wesen unserer Vorfahren bringt, ist durchaus zu billigen. Es gewährt in der Tat einen eigenen Reiz, hier fast alle guten und schlechten Grundeigenschaften unseres Volkes, die es in späterer 2000jähriger Geschichte enthüllte, vorgezeichnet zu lesen, ehe diese Geschichte begann. Und bei der Übersetzung Will Vespers — er ist Dichter — ist die Schwierigkeit, den höchst eigenartigen, im letzten Grunde deutsch nicht wiederzugebenden Taciteischen Stil zu wahren und ein glatt lesbares Deutsch zu bieten, in hohem Grade überwunden, natürlich mußte zuweilen eine freie Verdeutschung eintreten. Als Beispiele besonders gelungener Übersetzung seien angeführt Kap. 6: nulla cultus iactatio = keine prunkenden Uniformen. Kap. 14: facilius inter ancipitia clarescunt = auch kommt man im tollen Durcheinander des Krieges leichter hoch. Kap. 33: urgentibus imperii fatis = da unseres Reiches Herrlichkeit bald vorbei ist. Auch der Lateinlehrer einer gymnasialen Prima wird die Vespersche Verdeutschung der Germania mit großem Nutzen lesen.

Die neudeutsche Wiedergabe mittelhochdeutscher Texte bietet vielfach viel größere Schwierigkeiten, als die fremdsprachlichen Schriftsteller. Der Epiker ist dabei aber besser daran, als der Lyriker, bei dem Inhalt und Ausdruck ganz anders miteinander verwachsen sind, und so tritt denn die Übersetzung des Armen Heinrich und der Meier Helmbrecht den bisher vorhandenen ebenbürtig zur Seite, ja, die Hartmannsche Dichtung ist kaum schon so glatt lesbar neuhochdeutsch wiedergegeben worden. Über die Wirkung der Lyrik müßte durch Anhören, nicht durch Lesen von seiten derer entschieden werden, die gar keine Kenntnis des mittelhochdeutschen Textes besitzen, vor der Gefahr allzugroßer Glätte hat Verfasser sich wohlweislich gehütet, und auch bei der besonders schwierigen Wiedergabe der an das Hohelied sich anlehnenden Liebeslyrik, dieses spezifisch mittelalterlichen Kulturerzeugnisses, spürt man deutlich den Hauch des aus Religiosität und Liebesleidenschaft eigenartig gemischten Geistes. — Luthers kräftige

und wieder so zarte Sprache aus seinen Liedern, Übersetzungen von Psalmen, Stücken des Hohenliedes und des Predigers Salomonis (Bd. IV), wofür teilweise Propheten- und Hiobstellen erwünscht gewesen wären, ist ein nur mit sehr wenigen andern zu vergleichendes Denkmal nationaler Kultur, wie denn keines andern Volkes Schrifttum der deutschen Luther-Bibel etwas Ähnliches an die Seite zu setzen hat. — In der Auswahl der Lyrik des 18. Jahrhunderts (Bd. V) sind Günther, Klopstock, Herder, Claudius recht gut, Herder sogar überraschend gut vertreten; charakteristisch ist auch die Auswahl aus Hagedorn und Weiße, aber ich bezweifle, ob in diesen Dichtungen der Anspruch gerechtfertigt wird, den die ganze Sammlung erhebt, „die Höhepunkte des geistigen Lebens der Vergangenheit zu lebendigem Genusse nahezurücken"; wird das Dargebotene „noch heute jeder zu seiner Freude besitzen und genießen können?" In der bei J. G. Jacobi getroffenen Auswahl kommt nicht der Anakreontiker zu seinem Recht, bei Hölty sollte das heute noch am meisten lebendige „Rosen auf den Weg gestreut und des Harms vergessen" nicht fehlen. — Hölderlin (Bd. VI), der „Eremit in Griechenland", mit seiner mystisch-pantheistischen Naturreligion und seiner romantischen Sehnsucht nach dem „Glück der heiligen Grazien", das er in seinem deutschen Volk so bitterlich vermißte, findet heute, wo immer das metaphysische Bedürfnis sich wieder stärker regt, anderseits die Antike in ihrem Kulturwert wieder lebhaft erörtert wird, hoffentlich wieder größeres Verständnis. Das rührende Schicksal dieses „entzückenden Sonnenjünglings, der sein Abendlied auf himmlischer Leier spielt, und dann zu fernen Völkern hinwegging", spiegelt sich in der vom Verfasser getroffenen Auswahl sehr anschaulich wieder. — Ob auch für Jean Paul schon die Zeit gekommen ist? Seine kleineren humoristischen Schriften haben wohl nie aufgehört, wirksam zu sein, aber der eigentliche Jean Paul wurzelt doch so stark in seiner Zeit, wo „der Deutsche träumen wollte, träumen mußte, um die enge Welt durch Gefühl und Phantasie zur Unendlichkeit zu erweitern", daß unsere Gegenwart ihn kaum noch als lebendig zu empfinden vermag. Auch nach der stilistischen Seite hin vermag ich nicht die Hoffnung des Herausgebers zu teilen, daß wir bald dazu kommen werden, in der Verwirrung seiner Romane statt die Maßlosigkeit zu schelten, die Fülle zu bewundern. Wo aber die Nüchternheit und Plattheit bloß wissenschaftlicher Lebensauffassung und bloß praktischer Lebensgestaltung eine Verödung zu schaffen droht, da wollen wir gern dem Dichter lauschen, der in so besonders nachdrücklicher Weise „das Bewußtsein der Grenzen aller Erkenntnis bewahrt und den Wert des Glaubens, nicht in religiösem, sondern in einem allgemeinen Sinne" aufs neue bewiesen hat. Und dazu ist die Auswahl der „Träume" von Vesper wohl geeignet.

Noch ein Wort über die Ausstattung der Bändchen. Sie ist schon in der gewöhnlichen Ausgabe außerordentlich vornehm und geschmackvoll, was ja heute immermehr wirklich zusammenfällt. Um so wünschenswerter wäre es, wenn die Verlagshandlung die sehr ausgiebigen Anzeigen ihrer Erscheinungen, von denen unzweifelhaft viele zu unseren wertvollsten Büchern gehören, einschränken, bzw. getrennt als Beilage mitgeben wollte.

Friedeberg, Nm. Paul Lorentz.

Homers Odyssee, übersetzt von Johann Heinrich Voß. Für Schule und Haus bearbeitet von Prof. Dr. Bernhard Kuttner. Vierte, verbesserte Auflage. Mit einem erklärenden Anhang. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung. 201 S. 8°. 1 M.

Einhundertsechsundzwanzig Jahre sind verflossen, seitdem die Übersetzung der Odyssee von Voß zum ersten Male erschienen ist. Mehr als ein anderes Buch hat sie dazu beigetragen, das Interesse und Verständnis für Homer unter den Deutschen zu verbreiten, und durch ihre Sprache und den Versuch, griechische Wortbildungen nachzuahmen, auch die Ausdrucksfähigkeit der deutschen Sprache gesteigert. Mag man aber das Verdienst, welches Voß sich seinerzeit erworben hat, noch so hoch einschätzen, heute ist seine Übersetzung veraltet, denn sie genügt den jetzt berechtigten Anforderungen nicht mehr. Von den neu gebildeten oder im anderen Sinne als bisher gebrauchten Worten sind einige in den deutschen Sprachschatz übergegangen, aber bei vielen anderen weiß das Grimmsche Wörterbuch auch heute keine anderen Belege anzuführen als Voß.

Wenn auf diese Übersetzung noch immer zurückgegangen wird und sie in neuen Auflagen oder Bearbeitungen erscheint, ist dies, abgesehen von dem billigen Preise, dadurch zu erklären, daß sie den, der Homer griechisch gelesen hat, mehr als andere an das Original erinnert, welches sie nicht nur wortgetreu wiedergibt, sondern auch in Satzbau und Wortbildung nachahmt. Deshalb mögen manche Philologen es für richtig halten, die nicht griechisch gelesenen Teile des Liedes in ihr nachlesen zu lassen. Daß sie von Schülern lieber benutzt wird, als andere weniger wortgetreue, ist leicht zu begreifen.

Auch die vorliegende Bearbeitung von Kuttner dankt ihr Erscheinen in vierter Auflage wohl diesen Umständen. Wer aber will, daß eine Übersetzung auch für sich allein verständlich sein und vor allem auch dem Gebrauche der Sprache folgen soll, in der sie geschrieben ist, dem kann die Vossische Übersetzung nicht mehr genügen.

Wenn das Deutsch eines Buches für deutsch redende Menschen eine besondere Erklärung braucht, so ist dies allein schon ein Beweis für seine Unzulänglichkeit. Die Anmerkungen des Verfassers haben zum Teil die Aufgabe, es verständlich zu machen. Er ist aber damit viel zu sparsam gewesen und hätte noch mehr bringen müssen, denn auch Ausdrücke wie: die Mäuler strengten sich, die gemessenen Schiffe, die Beuterin, Tanzreihn (im Sinne von Tanzplätzen) und viele andere, bleiben dem Schüler ohne Erklärung unverständlich. Ebenso muß ihm gesagt werden, daß strebend für seine Seele bedeuten soll: indem er sein Leben zu retten sucht, und daß kundig des schweren Gerichts den Sinn hat: unterrichtet von der ihm drohenden Strafe. Auch auf die vielen undeutschen, aus dem Griechischen oder Lateinischen entlehnten Verbindungen muß warnend hingewiesen werden. Wir dürfen nicht sagen: daß an Arm ein Bezwinger du seist (XVI, 183), oder: nach abgelegten Gewändern, im Sinne von nach Ablegung der Gewänder, und nicht θεοκλύμενος θεοειδής mit dem Genetiv der Eigenschaft: Th. göttlicher Bildung oder ἵμερος γόοιο mit des Grams wehmütige Sehnsucht übersetzen. Nimmt man dazu die auf veralteter etymologischer Erklärung beruhenden Übersetzungen, wie ἰοχέαιρα pfeilfroh statt Pfeil-

schützin, eine Menge von Voß neu gebildeter oder in ungewöhnlicher Bedeutung gebrauchter Worte, die Vergewaltigung, welche die Sprache durch Wortstellung und Abkürzungen, wie die Hund' (als Mehrzahl) oder fei'rten (als zweisilbiges Wort) erlitten hat, die Undeutlichkeit des Ausdrucks, die den Herausgeber zwingt, z. B. S. 12, A. 2 zu erklären, wer mit er, S. 96, A. 2, wer mit sie gemeint sei S. 105, A. 2, was hinzuzudenken sei, so wird man erkennen, daß eine solche Übersetzung den Schülern nur mit der größten Vorsicht in die Hand gegeben werden kann.

Der größte Teil der Anmerkungen dient Sacherklärungen, ebenso das als Anhang beigegebene Namens- und Sachverzeichnis. Die Namen sind in griechischer Form, aber mit lateinischer Betonung angegeben, indem die zu betonenden Silben mit einem Akzent versehen sind. Nicht zweckmäßig erscheint es, daß bei betonten großen Anfangsbuchstaben der Akzent hinter ihnen steht, z. B. A'cheron, so daß er mit einem Apostroph verwechselt werden kann. Im allgemeinen genügen diese Erklärungen dem Bedürfnis des Schülers, wenn auch nicht immer neuere Ergebnisse der Forschung dabei berücksichtigt sind. So ist z. B. ἀμφικύπελλος S. 19, A. 1 noch als ein Becher, aus dem man unten wie oben trinken kann, statt als zweihenkeliger Becher erklärt.

Kuttner hat das Epos stark verkürzt, so daß von etwa 12 000 Versen noch nicht 8000 geblieben sind. Ausgeschieden ist zunächst, was für die Schüler nicht geeignet erschien, aber auch sonst manches, dessen Weglassung nur das Streben, überhaupt zu kürzen, erklären kann.

Die ausgelassenen Teile sind, wo es der Zusammenhang zu erfordern schien, durch eine kurze, prosaische Inhaltsangabe ersetzt. Durch eine solche hätte im sechzehnten Buche auch erklärt werden müssen, von wem die Freier erfahren haben, daß ihr Anschlag mißlungen war.

Am wenigsten zu billigen sind Kürzungen, wie sie das bekannte Gleichnis im sechsten Buche erfahren hat, in welchem der Dichter schildert, wie Nausikaa ebenso vor ihren Gefährtinnen sich auszeichnet, wie Artemis durch Schönheit und Gestalt alle Nymphen überragt. Kuttner hat von den acht Versen, in denen das schöne Bild ausgeführt wird, vier getilgt und dabei das tertium comparationis verloren gehen lassen.

Der Lehrer, welcher noch heute auf die Vossische Übersetzung zurückgreifen zu dürfen glaubt, wird in der Kuttnerschen Bearbeitung eine willkommene Unterstützung bei der Erklärung finden; aber er wird auch immer die Gefahr beachten müssen, daß ihr Griechisch-Deutsch Stil und Sprachgefühl der Schüler ungünstig beeinflussen kann. Sie davor zu bewahren, muß besonders allen denen am Herzen liegen, welche die Lektüre des griechischen Homer ihnen erhalten wissen wollen.

Breslau. Hugo Michael.

Münch, Réformes possibles et impossibles dans l'enseignement secondaire en Allemagne (Publications du Musée pédagogique. Nouvelle série, XIII). Paris, 1907. Armand Colin, 1 franc.

In den Räumen der *Sorbonne* und des *Musée pédagogique* zu Paris halten seit

dem Jahre 1905 französische Gelehrte vor Studenten und Kandidaten des höheren Lehramts (*candidats au professorat des écoles secondaires*) Einzelvorträge über wichtige Zeitfragen des höheren Unterrichts, über Standesangelegenheiten der Gymnasiallehrer, über Bibliothekswesen u. dgl. Die Redner (*conférenciers*) sind im allgemeinen hervorragende französische Pädagogen. Eine Ausnahme war es daher, wenn von seiten der Pariser Universität im Frühjahr 1907 an einen Ausländer, den Geheimen Regierungsrat Münch, die überaus ehrende Einladung erging, im *Musée pédagogique* über irgend eine pädagogische Frage zu sprechen, die das deutsche Schulwesen zum Gegenstande hat. Münch wählte das Thema *„Réformes possibles et impossibles dans l'enseignement secondaire en Allemagne"*.

Wenn Münch in den einleitenden Worten an die Nachsicht seiner Zuhörer appellierte und sie wegen der Mängel und Unvollkommenheiten seines Vortrags um Entschuldigung bat, so haben ihn sicherlich seine Bescheidenheit und seine Höflichkeit verleitet, zu weit zu gehen. Seine Ansprache an die Pariser Studenten verdient tatsächlich nach Form und Inhalt die größte Beachtung. Daß Münch, wie wenige der deutschen Hochschullehrer und Pädagogen, Meister im Gebrauche unserer Muttersprache ist, weiß ein jeder, der auch nur einige Seiten seiner zahlreichen Schriften gelesen hat. Daß der feinsinnige Gelehrte aber auch das Französische mit seltener Gewandtheit beherrscht, beweist die vorliegende Schrift, die von der Pariser Universität für würdig erachtet wurde, neben denen eines Langlois, Seignobos, Bornecque in den *Publications du Musée pédagogique* zu erscheinen.

In gedrängter Kürze und dennoch erschöpfend genug, um den französischen Studierenden ein klares, anschauliches Bild von all den bedeutsamen Fragen zu geben, die hinsichtlich des höheren Schulwesens die deutschen Schulmänner und mit ihnen die öffentliche Meinung, die Kreise der Gebildeten schon seit Jahrzehnten überaus beschäftigen, erwägt Münch in der ihm eigenen einsichtigen, taktvollen Art das Berechtigte und Unberechtigte, das Durchführbare und Undurchführbare, das Mögliche und Unmögliche der Reformbewegung unserer Tage. Er entkräftet und widerlegt in bestimmten und doch rücksichtsvollen Worten all die unberechtigten Angriffe, die von berufener und unberufener Seite auf die Organisation der höheren Schule, auf die Hausarbeit, die Prüfungen, die Vielseitigkeit der Unterrichtsgegenstände, auf die Methode im allgemeinen gerichtet werden. Er reiht hieran eine sehr beachtenswerte Betrachtung über die freiere Gestaltung des Unterrichts in den Oberklassen, über Sonderschulen für hervorragend Befähigte, über die Bedeutung der experimentellen Pädagogik und über die Coeducation. Münch schließt mit einem ernsten Mahnwort an die zukünftigen Oberlehrer, denen die schwere Aufgabe obliegt, *„de reconquérir la confiance des familles dont l'école secondaire, du moins en Allemagne, a évidemment cessé de jouir, en dépit de tous les progrès très considérables qu'on y a faits et qu'on est en train de faire."*

Berlin. Eugen Wolter.

von Dyck, Walther, Über die Errichtung eines Museums von Meisterwerken der Naturwissenschaft und Technik in München. Festrede zur Übernahme des ersten Wahlrektorates bei der Jahresfeier der Technischen Hochschule in München. Leipzig u. Berlin. 1905. B. G. Teubner. 40 S. 4°. geh. 2 M.

Nach dem ersten Paragraphen seiner Satzungen soll es der Zweck des ge-

nannten Museums sein, „die historische Entwicklung der naturwissenschaftlichen Forschung, der Technik und der Industrie in ihrer Wechselwirkung darzustellen und ihre wichtigsten Stufen durch hervorragende und typische Meisterwerke zu veranschaulichen."

Die Aufgaben, die auf dieser Grundlage dem Museum gestellt sind, und die Erwartungen, die sich an dasselbe knüpfen, des näheren zu beleuchten, hat der Verfasser zum Gegenstande seines Vortrages gemacht, dessen Ausführungen man um so lieber folgt, als es sich um ein Werk von hervorragender nationaler, nicht minder aber auch internationaler Bedeutung handelt. Soll doch das Museum ein deutsches Gegenstück werden zu dem französischen Conservatoire des arts et métiers in Paris und dem englischen South-Kensington-Museum in London, allerdings von besonderem Charakter. Denn „wenn uns das Conservatoire des arts et des métiers die hohe Entwicklung und die Erfolge Frankreichs besonders auf dem Gebiet der gewerblichen Tätigkeit vor Augen führt, wenn es der Ruhm des Englischen Museums ist, die Entwicklungsgeschichte der Dampfmaschine von Savary und Newcomen an in einer fast lückenlosen Reihe englischer Leistungen bis in die letzten Jahrzehnte vorzuführen, so soll es der Stolz unseres Werkes sein, an der Geschichte deutscher Arbeit darzulegen, wie nach mannigfachster Richtung die naturgemäße Verbindung theoretischer und praktischer Forschungsmethoden die Technik, ebenso wie die Wissenschaft gefördert hat; wie nicht selten scheinbar abseits praktischer Ziele liegende theoretische Untersuchungen zum Ausgangspunkt weittragender Anwendungen geworden sind, und wie umgekehrt aus Aufgaben der Praxis eine reiche Quelle der Anregung auch zu abstrakter Forschung sich erschlossen hat".

Groß-Lichterfelde. Karl Jansen.

La Cour und **Appel**. Die Physik auf Grund ihrer geschichtlichen Entwicklung für weitere Kreise in Wort und Bild dargestellt. Autorisierte Übersetzung von J. Siebert. Mit 799 eingedruckten Abbildungen und 6 Tafeln. Braunschweig 1905. F. Vieweg u. Sohn. 1. Band XII u. 496 S., 2. Band VIII u. 491 S. gr. 8°. geb. 16,50 M.

Wiederholt ist schon auf die große Bedeutung hingewiesen worden, die für den physikalischen Unterricht die Berücksichtigung der Geschichte der Wissenschaft besitzt. Der Weg, auf dem das Menschengeschlecht selbst seinen geistigen Besitz erworben hat, ist ja nicht immer der kürzeste gewesen, der möglich war, aber jedenfalls immer ein seiner Natur angepaßter und deshalb wohl auch für unsere lernende Jugend ein zweckmäßiger. Über so manche jetzt einfach erscheinende Frage, die vielleicht einst die hervorragendsten Köpfe ihrer Zeit lange Jahre beschäftigt hat, gleitet der systematische Unterricht zuweilen in wenigen Minuten hinweg. Ein wirkliches Verständnis der Probleme und ihrer Tragweite für die Wissenschaft gewinnen die Schüler nur, wenn sie in den geschichtlichen Werdegang der Wissenschaft, in den geistigen Kampf der Zeit, in der das geistige Gut gewonnen wurde, einen Einblick erhalten. Nebenbei gibt die geschichtliche Behandlung der Physik dem Schüler außer dem tieferen Verständnis der Sache selbst ein sehr bedeutsames Stück Kulturgeschichte.

Aus diesen Erwägungen heraus haben sich die dänischen Physiker La Cour und Appel entschlossen, die Lehren der Physik auf Grund ihrer geschichtlichen Entwicklung im Zusammenhang zur Darstellung zu bringen.

Das Werk besteht aus zwei ziemlich umfangreichen Bänden. Der erste Band hat die Astronomie, Optik, Mechanik und Akustik zum Gegenstande, der zweite die Lehren von der Wärme, dem Magnetismus, der Elektrizität und dem Wetter.

Die Verfasser behandeln die einzelnen physikalischen Lehren von ihren ersten Anfängen an und verfolgen ihre Entwicklung bis auf die neueste Zeit. Dabei berücksichtigen sie möglichst die Arbeit aller Völker, der Chaldäer, Ägypter, Inder, Chinesen, Griechen und Römer sowie der Kulturvölker des Mittelalters und der Neuzeit. Der Schüler erfährt, auf Grund welcher Tatsachen und von wem die Einteilung des Winkels in Grade eingeführt ist, er wird mit altägyptischen Spiegeln, mit magnetischen Wagen aus China und Japan, mit Wasseruhr und Sanduhr, mit der Entwicklung der Atomenlehre im Altertum und in der Neuzeit, mit den Anschauungen der Naturphilosophen, aber auch mit dem Wattschen Indikator und Indikatordiagrammen, mit dem Carnotschen Kreisprozeß, mit dem Lindeschen Verfahren der Verflüssigung der Luft, mit der Erklärung von Präzession und Nutation, mit den Marskanälen und ihrer Verdoppelung, mit dem elektrischen Ofen, mit Roentgenstrahlen und drahtloser Telegraphie, mit Radium und Helium, mit α-Strahlen, β-Strahlen und γ-Strahlen bekannt gemacht.

Die Darstellung ist sehr ausführlich gehalten, leicht lesbar und klar. Sie gewinnt eine anregende persönliche Färbung dadurch, daß uns die Forscher, denen wir die physikalischen Entdeckungen verdanken, selbst mit ihren Lebensschicksalen und in ihrer Forscherarbeit vorgeführt werden; wir erhalten ein anschauliches Bild von der Größe ihrer Leistungen, von ihren geistigen Kämpfen, von den Schwierigkeiten, die sie bei ihrer Arbeit zu überwinden hatten. Wirksam unterstützt wird die Darstellung durch die zahlreichen Abbildungen, die dem Buche beigegeben sind. Der Lehrer lernt die zu den Versuchen dereinst gebrauchten Apparate, meist auch die Versuche selbst im Bilde kennen, ebenso eine sehr große Zahl der Männer, die die Wissenschaft auf die heutige Höhe gebracht haben.

In sehr geringem Maße ist in dem Werke von der Mathematik Gebrauch gemacht worden. Dadurch gewinnt das Buch für weite Kreise an allgemeiner Verständlichkeit sehr; auch ist es immer wertvoll, denen, die sich von der altererbten mathematischen Darstellungsweise schwer losmachen können, zu zeigen, wie tief man in physikalische Fragen auch ohne Mathematik eindringen kann. Allerdings etwas an Exaktheit verliert die Darstellung doch mehrfach durch Vermeidung der mathematischen Formel, die nun einmal eine durch Worte schwer zu ersetzende ideale Gedankenstenographie ist; ebenso läßt sich so manche innere Abhängigkeit der physikalischen und astronomischen Erscheinungen ohne Mathematik nicht befriedigend aufklären.

Die Verwendung des Werkes als Schulbuch kann schon seines großen Umfangs wegen nicht in Frage kommen. Sehr wohl läßt es sich aber in anderer Weise für die Arbeit der Schule fruchtbar machen. Der Lehrer der Physik muß die geschichtliche Entwicklung der Wissenschaft auf alle Fälle für den Unterricht verwerten. Nach dieser Richtung kann ihm das Buch von La Cour und Appel

seine Arbeit wesentlich erleichtern, da in dem Buche der geschichtliche Stoff systematisch geordnet ist, der Lehrer also alles, was er bei einer Frage braucht, zusammen findet. Außerdem kann das Buch dem Schüler als wertvolle Ergänzung des Klassenunterrichts dienen. Das Werk sei deshalb namentlich Schülerbibliotheken zur Anschaffung empfohlen.

Posen. H. Thieme.

Danneel, Heinrich, Elektrochemie I. Theoretische Elektrochemie und ihre physikalisch-chemischen Grundlagen. Mit 18 Figuren. Leipzig 1905. G. J. Göschensche Verlagshandlung. (Sammlung Göschen.) 12°. 197 S. geb. 0,80 M.

In dem kleinen Werke werden die wichtigsten Grundbegriffe und Gesetze der physikalischen Chemie und der Elektrochemie behandelt. Da der Stoff mit großer Sorgfalt ausgewählt und die Darstellung klar und gemeinverständlich ist, soweit letzteres überhaupt möglich ist, ohne den Umfang des Buches stark zu vergrößern, so ist das Werkchen geeignet, solche Leser, die schon einige physikalische und chemische Kenntnisse besitzen, in das Studium der Elektrochemie einzuführen.

Einige Abschnitte hätten vielleicht etwas kürzer, andere etwas ausführlicher behandelt werden können. So dürfte der Verfasser wohl die Gasgesetze als bekannt voraussetzen, anderseits hätte dem sehr wichtigen Begriffe des osmotischen Druckes etwas mehr Platz eingeräumt werden können. Auch das letzte Kapitel, in dem die Elektronentheorie behandelt wird, konnte etwas umfangreicher sein.

Von kleineren Versehen, bzw. Ungenauigkeiten, durch die aber der Wert des Buches nicht beeinträchtigt wird, seien folgende hervorgehoben: Geschwindigkeit = Weg | cm statt Weg | Zeit oder Weg pro Sekunde; Beschleunigung ist die Geschwindigkeitszunahme pro cm statt pro Sekunde; in der Definition „1 Ampère ist der zehnte Teil einer Stromeinheit" etc., dürfte der Zusatz „elektromagnetischen" vor „Stromeinheit" von Nutzen sein. Die Behauptung, daß bei der Verbrennung der Kohle 80 % der Reaktionswärme in Wärme übergeht, die zum Schornstein hinausfliegt, erweckt bei dem Leser die falsche Vorstellung, daß der Wirkungsgrad einer Dampfkesselanlage nur 20 % beträgt. In Wirklichkeit beträgt dieser etwa 80 %, und die Ausnutzung der Wärme ist bei einer Dampfmaschinenanlage hauptsächlich deshalb eine ungünstige (15—20 %), weil die im Dampfe aufgespeicherte Wärme nur zu einem Bruchteile in mechanische Arbeit umgewandelt wird, bzw. werden kann (zweiter Hauptsatz der mechanischen Wärmetheorie). Die Begriffe Grammolekül (Mol) und Grammäquivalent werden zuweilen miteinander verwechselt.

Das Werkchen kann besonders Physikern und Chemikern, die sich mit den neueren Theorien der Lösungen, der Elektrolyse und Stromerzeugung in galvanischen Elementen vertraut machen wollen, warm empfohlen werden.

Köln. Bermbach.

Behrens, Wilhelm Julius, Lehrbuch der Botanik. Neu bearbeitet und herausgegeben von Dr. Fritz Krüger. 7. Auflage. Leipzig 1905. S. Hirzel. IX u. 372 S. 8°. 3,60 Mk.

Die vorliegende Auflage des längst bekannten Buches ist recht wesentlich um-

[illegible]

[illegible]

Bl. [illegible]

Zeichenkunst gefunden. Die wichtigen Resultate liegen in folgenden Worten: „Was früher oft nur als Skizze galt, dieses erste Auftauchen einer künstlerischen Vision unter den Merkmalen, die sie dem Autor interessant machen, das ist heut zur selbständigen Gattung geworden, wobei man wohl weiß, daß dies der Prozeß aller Kunstentwicklung ist, von der Improvisation her die neuen Dinge zu finden, die Skizze zur Kunst zu formen, ein vorbereitendes Stadium zu einem selbständigen zu machen und die Frische erster Eindrücke in Ausdruck zu wandeln. Nicht in das weitere „Ausführen" hinein entwickelt sich die Kunst, sondern, im Gegenteil, in das vor der Ausführung Liegende, in die Konzeption des Werkes. Wie früher die impressionistische Technik ein Anfang der Arbeit war, die heute das Ende ist, wie das Untermalen ein erstes Stadium war, das heut oft mit Bewußtsein als fertiger Zustand belassen wird, so ist die Beleuchtungsskizze, die ein Rembrandt machte, heute richtige Kunstgattung, volles Ausdrucksmittel."

Durch das Resultat dieser Untersuchungen gewinnen die Skizzierübungen unserer Lehrpläne noch höhere Bedeutung und tiefere innere Begründung. Wenn im Zeichenunterricht unserer höheren Schulen die Skizze immer mehr an Raum gewinnt, so wird uns aus Bies Forschungen die beruhigende Überzeugung, daß der Zeichenunterricht sich in Übereinstimmung mit der Kunst entwickelt, daß sich der Werdegang der Kunst auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts im kleinen wiederholt. Und so soll es sein. So wird das kleine Büchlein, gewiß ohne jede Absicht des Autors, zu einer Stütze der modernen Reformbestrebungen des Schulzeichenunterrichts; deshalb sei es eingehendem Studium in unseren Kreisen warm empfohlen.

Altona. Fritz Kuhlmann.

Liedbeck, C. H., Das schwedische Schulturnen. In Form von Tagesübungen. Übersetzt von I. A. Selter. Mit 290 Abbildungen und 3 Tafeln. VII u. 111 Seiten Text und 96 Seiten Abbildungen. Marburg, N. G. Elwert. 8°. 3 M.

Eine schulmäßige Darstellung des schwedischen Turnsystems fehlte uns bisher. Das Buch entspricht um so mehr einem Bedürfnis, als sich die Blicke unserer Schule in den letzten Jahren mehr denn früher nach Norden gerichtet haben, und der Fachmann wird aus dem Buche die Anregungen empfangen, die er erwartet. Die Einteilung in Tagesübungen ist zweckmäßig, und das Wesen der einzelnen Aufgaben kommt durch einfache und klare Abbildungen leicht zum Verständnis. Das Gebiet der Turnspiele wird — was den Eingeweihten nicht überrascht — nur gestreift.

Berlin-Wilmersdorf. Wickenhagen.

IV. Sprechsaal.

Auf die „bedenklichen Freunde“*) des humanistischen Gymnasiums be
sich Worte, die ich in meiner „Geschichte des deutschen Unterrichts“ S. 2
schrieben habe. Es wird dort der Ausspruch unseres Kaisers, den er in d
zemberkonferenz 1890 getan hat, angeführt: „Ich habe es oft erlebt, daß ein
Mensch im deutschen Aufsatz — Ich will einmal sagen 4 +, im ganzen befried
und im lateinischen Aufsatz eine 2 hatte. Der Mensch verdiente Strafe statt
denn daß er den lateinischen Aufsatz nicht auf dem rechten Wege zustande geb
hatte, daß ist klar. Und von allen den lateinischen Aufsätzen, die wir geschri
haben, ist noch nicht einer unter zwölf, der nicht mit solchen Hilfsmitteln zust
gekommen ist. Solche Aufsätze wurden als gut bezeichnet.“ Dazu habe ich an
bezeichneten Stelle hinzugefügt: „Also lauten die von hoher Stelle gesproche
Worte über den Wert des deutschen Unterrichts; wir haben sie unverkürzt hier
gesetzt, weil sie grell die unwahre Arbeit an unseren Gymnasien beleuchten, d
wie uns die weitere Entwicklung des deutschen Unterrichts und die für seinen E
reich in Frage kommende erfolgreiche Begründung von Aufsatzfabriken beweis
nicht so ruhmreich ist, wie es die starrgläubigen Freunde des Gymnasiums
Presse, Parlamenten und Vereinen preisen. Sind diese Freunde des humanistische
Gymnasiums unter sich, so werden ähnliche Erinnerungen, wie die kaiserlichen, i
ihnen auftauchen und, wenn sie ehrlich die Schulzustände beurteilen und di
Wahrheit bekennen, dann mirabile videtur, quod non rideat haruspex, cum haru
picem viderit. Denn nirgendwo wird so viel auf Eselsbrücken gewandelt, als auf
den Pfaden, die zu sogenannter humanistischer Bildung führen.“ — Wer diese Stelle
unbefangen liest, kann sie nicht mißverstehen und kann keine „Schmähung“**) darin
sehen, es müßte denn sein, daß es eine Schmähung wäre, wenn man die Dinge mit
richtigem Namen nennt. Es handelt sich doch zunächst in den Worten des Kaisers
um das Urteil eines früheren Schülers über den Betrieb an einem bestimmten Gym-
nasium. Dann gehe ich auf das Urteil der starren Freunde des Gymnasiums, d. h.
auf das Urteil der Nichtfachmänner in Presse, Vereinen und Parlamenten über, die

*) S. Seite 5 dieses Jahrgangs der Monatschrift.

**) Vgl. die auf der Generalversammlung des Deutschen Gymnasialvereins gehaltene Rede des Gymnasialdirektors Dr. H. F. Müller-Blankenburg, abgedruckt im „Humanistischen Gymnasium“ 1907, Heft V, S. 168.

ohne jede Einschränkung das Gymnasium preisen, und auf den Widerspruch, der zwischen hohem Lob und pathetischer Verteidigung einerseits und der Wirklichkeit anderseits liegt, besonders der Wirklichkeit, so weit sie den unehrlichen Betrieb sogenannter humanistischer Studien betrifft. Ich bin zu dieser Gegenüberstellung gekommen, weil das Leben sie mir in bitteren Beispielen nahegelegt hat. Ein Beispiel: Ich wohnte einer lebhaften Diskussion bei, in welcher ein begeisterter Freund des Gymnasiums (ein Nichtfachmann) die gymnasiale Bildung uneingeschränkt verherrlichte. Nachdem die strenge Diskussion zu Ende war und die Besprechung mehr den Charakter zwangloser Unterhaltung angenommen, erzählte mir derselbe Freund des Gymnasiums mit gutem Humor, wie zu seiner Zeit (es handelt sich um eine hochberühmte Schule) ein Lehrer der alten Sprachen von seinen Schülern nicht nur mit häuslicher Benutzung von Übersetzungen hinters Licht geführt sei, sondern wie man im Unterricht die losen Blätter der Übersetzungen in die Schriftsteller gelegt und dem Lehrer diese als sein Eigentum präsentiert habe. Der Widerspruch zwischen jener Lobrede und dieser Erzählung schien dem trefflichen Manne gar nicht mehr zum Bewußtsein zu kommen. — Ein anderes Beispiel: Ein von Haus aus wohlbeanlagter Schüler (auch hier handelt es sich um ein berühmtes Gymnasium), der in allen mittleren und oberen Klassen Primus war und schließlich als Primus omnium abging, hatte diese Stelle durch beständigen Gebrauch von Täuschungsmitteln behauptet; die Exerzitien, die aus Moritz Seyfferts Übungsbuch angefertigt wurden, stellte er her durch geschicktes Abschreiben der Originalstellen, die in einem Verzeichnis zugänglich waren; für die lateinischen Aufsätze bediente er sich ähnlicher Hilfen, wie sie sich in dem bekannten „Galbula" darbieten; zu den Schriftstellern führte er die Übersetzung stets mit sich. Die ganze Klasse wußte das. Viele folgten seinen unedlen Spuren. Wenige arbeiteten ehrlich und trugen dafür schlechtere Prädikate heim. Manchen von jenen Eselsbrückenfreunden bin ich im Leben wieder begegnet. Sie waren noch immer begeistert für das Gymnasium und für ihre humanistische Bildung. Den Primus hat sein verdientes Schicksal erreicht. — Ich könnte noch manches Beispiel anführen aus reicher Erfahrung. Es würde zu weit führen. Nur eine Frage noch: Wo bleiben die Übersetzungen, die nach Westentaschenformat und Wortfassung direkt für Täuschungsversuche präpariert sind und die massenhaft verkauft werden? Elaborate, die zum Teil sogar einem „Schulmanne" ihre Entstehung danken? Es liegt ein solcher Prospekt aus einer Stadt des Westens vor mir, der ankündigt, daß „die Präparation in handlichem Format außer dem gesamten Präparationsstoff auch eine wortgetreue Übersetzung bringt und daß sie sich als das zweckmäßigste Hilfsmittel bei der Lektüre der Klassiker bewährt habe". „Die praktische Brauchbarkeit der ‚Schulmannspräparationen' wird durch die immer steigende Verbreitung und Beliebtheit dieser Sammlung bewiesen", lautet die Reklame weiter. Daß das so ist, weiß ich. Der (vor einigen Jahren verstorbene) Begründer ist wohlhabend dabei geworden! — Ich denke, diese Tatsachen genügen, um zu zeigen, wie die wirkliche Welt beschaffen ist, in der wir leben, und daß ich keine „Schmähungen" mit meinem Satze ausgesprochen habe. Die Dissonanz zwischen Ideal und Wirklichkeit haben mir jene Worte eingegeben, die ich, falls mein Buch eine neue Auflage erleben sollte, so deutlich fassen werde, daß niemand sich ver-

[illegible] fühlen soll. — Wertvoller als alle schönen Worte über humanistische Bildung ist die Wahrheit. Erziehung ohne Wahrhaftigkeit ist wertlos. Wahrhaftigkeit ist eine Pflicht, die als Basis aller anderen Pflichten angesehen werden muß. Räumt man [illegible] der Schule die geringste Ausnahme ein, so wird alle Erziehung schwankend [illegible] mag man sie nun realistisch oder humanistisch nennen*). Rhetorische Übertreibungen aber und Phrasen auf dem Erziehungsgebiete rächen sich durch den Spott der Jugend, die so glücklich ist, die Dinge zu sehen, wie sie sind.

Berlin. A. Matthias.

---

*) Ob auch an realen Anstalten solche Eselsbrücken, die für direkte Täuschung eingerichtet sind, [illegible] vermag ich nicht zu beurteilen. Die Aufsatzfabriken liefern jedenfalls an höhere Schulen aller Art. Aber bis jetzt tritt die Dissonanz zwischen Ideal und Wirklichkeit an realen Anstalten noch nicht so grell zutage, wie an den Gymnasien.

I. Abhandlungen.

Zur Geschichte des deutschen Bildungswesens.

Es ist schwer, von dem reichen Inhalt des unten angezeigten Buches*) in engem Rahmen eine einigermaßen genügende Vorstellung zu geben, schwerer, über den Wert des Gebotenen ein begründetes Urteil zu fällen; denn es setzt sich aus einer kaum übersehbaren Fülle von Einzelheiten zusammen, deren genaue Nachprüfung voraussetzen würde, daß man die ganze gewaltige Arbeit, der sich der Verfasser unterzogen hat, selbst auch vollbracht hätte. Ich kann nur sagen, daß, soweit meine eigenen, viel beschränkteren Studien auf diesem Gebiete reichen, seine Forschung sich als sorgsam und zuverlässig erweist. Das Werk bietet für die Periode, die es behandelt — etwa von der Mitte des siebzehnten bis wenig über die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts — stofflich viel mehr als Paulsen; es beschränkt sich eben nicht auf den gelehrten Unterricht, sondern zieht das ganze Bildungswesen, überhaupt fast jede in irgend einem Sinne pädagogisch interessierende Erscheinung dieses Zeitraums in seinen Bereich; es beschränkt sich überdies nicht durchaus auf Deutschland, sondern schenkt den parallelen Erscheinungen im Ausland, namentlich in Frankreich und England, soweit ihr Einfluß sich auf Deutschland miterstreckt, das heißt aber in der Tat in recht weitem Umfang, zugleich volle Beachtung. Die Gruppierung eines so umfänglichen und vielgestaltigen Stoffs mußte natürlich Schwierigkeit machen. Der Verfasser sucht sie nach Möglichkeit übersichtlich zu gestalten, indem er jedem der vier Bücher, in die seine Darstellung sich zerlegt, jedem der zwanzig Kapitel, und auch wieder jedem Abschnitt eines Kapitels eine Überschrift gibt, die gleichsam die Signatur der darin zusammengefaßten Erscheinungen zu geben versucht; wobei Namennennung, wenigstens in den Buch- und Kapitelüberschriften, eher vermieden ist. Das hat, abgesehen davon, daß die Überschrift nicht in jedem Fall alle darunter gruppierten Erscheinungen deckt, besonders den Übelstand, daß man in der Materie schon recht bewandert sein muß, um sofort zu erraten, auf welche Haupterscheinungen die Überschrift jedesmal hinweisen will und welche Zeitgrenzen dabei etwa innegehalten werden. Doch ist schwer zu sagen, wie es anders hätte gemacht werden sollen; auch gewährt das sorgfältige Register die Möglichkeit, sich in der Fülle des Stoffs

*) Heubaum, Alfred, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. Erster Band. Bis zum Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform unter Friedrich dem Großen 1763ff. Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung. Berlin 1905. Weidmannsche Buchhandlung. XII u. 403 S. gr. 8°. 8 M.

rasch zurechtzufinden. — Soll ich nun von dem Inhalt des Werkes im besonderen Rechenschaft geben, so kann ich natürlich nur hier und da Einzelnes herausheben. Andere würden anderes vielleicht bemerkenswerter finden; es wird eben auf Schritt und Tritt des Neuen und Wertvollen so viel geboten, daß gewiß jedes besondere Interesse auf seine Rechnung kommt.

Buch I. Die Anfänge der Verweltlichung und Verstaatlichung des Bildungswesens. Von Bacons Unterordnung der Wissenschaft unter die praktischen Zwecke des Menschen, unter den Hauptzweck, die Natur in seinen Dienst zu zwingen, nimmt die Darstellung (Kap. 1) ihren Ausgang. Schöpferisch ist Bacon nicht, symptomatisch in hohem Grade. Die durch ihn zuerst angebahnte realistische Richtung vertritt in Deutschland in derber, im ganzen doch kerniger Art Balthasar Schupp; mit entschiedenerer Wendung zugleich auf die Verstaatlichung des Bildungswesens Becher. Mit der neuen religiösen Richtung auf „praktisches Christentum" setzen eben diese Männer (wie schon früher Andreä) sie in Verbindung. Diese religiöse Stimmung selbst erreicht bekanntlich eine Höhe in Spener, der sonst dem pädagogischen Gebiet zwar ferner steht, aber wenigstens um die pädagogische Aufgabe des Geistlichen sich ernstlich gekümmert hat. — Vielfach ähnliche Richtung zeigen natürlich auch die Anläufe zu Neuschöpfungen, welche dieses Zeitalter auf dem Gebiete des Bildungswesens zu verzeichnen hat (Kap. 2). Das Vorbild der wissenschaftlichen Akademien Frankreichs und Englands mußte zur Nachahmung auch in Deutschland reizen; hatte doch Jungius schon 1619 — nicht bloß „vom Geiste Bacons beseelt", wie Verfasser S. 25 sagt, sondern Descartes und Leibniz vorahnend — seine gelehrte Gesellschaft in Rostock begründet, der leider nur ein kurzes Leben beschieden war. Aber zu bestandfähigen Neugründungen kam es noch lange nicht. Es war zu vieles erst nachzuholen, was unter den Wirren des dreißigjährigen Krieges nicht hatte aufkommen können. Der auch in den Plänen von Akademiegründungen sich aussprechende enzyklopädische Trieb des Zeitalters mußte einstweilen andere Wege suchen. Ein Morhof erhebt die „Polymathie" (wie Comenius die „Pansophie") geradezu zum allgemeinen Bildungs- und selbst Schulideal. Langsam erst ringt die gesündere Ansicht sich durch, daß es auf Urteil mehr als auf Anhäufung von Gedächtnisstoff ankomme. Hier verdiente vielleicht etwas entschiedenere Würdigung der Cartesianer Weigel, von dem Pufendorf in die „mathematisch-demonstrative Methode der Staatswissenschaft" eingeweiht wird (S. 29); ebenso Pufendorf selbst, der so sicher und bestimmt die Hoheitsrechte des Staats gegenüber der Kirche, der Wissenschaft gegen das religiöse Bekenntnis behauptet. Entgegen kam dem Streben auf freiere und weitere Bildung überhaupt der durch die politische Lage erklärliche Eifer dieser Zeit für eine weltmännische Bildung des Fürsten und Adeligen. Nicht nur die Begründung eigener Adelsschulen ergab sich daraus, sondern auch eine höhere Ausgestaltung einzelner besserer Gymnasien. In Chr. Weise vereinigen sich fast alle diese Bestrebungen. Er betont die Freiheit des Selbstdenkens gegen alle bloße Autorität, stellt daher auch als Pädagoge Urteilsbildung über bloße Gedächtnisbildung, und weiß aus solcher Stimmung dem Deutschunterricht eine neue, sehr erhöhte Bedeutung zu geben, pflegt die deutsche „Oratorie" (Brief- und Verskunst einschließend), und spricht „zum erstenmal in der Geschichte der Pädagogik" aus,

daß der Lateinunterricht nur dienen müsse, den Ausdruck in der Muttersprache zu bilden. Er fördert ebenfalls den Unterricht in der Geschichte und zwar der modernen mehr als der alten. Mit dem allen kommt er besonders dem Bedürfnis der Adelserziehung entgegen: „Fast der ganze sächsiche Adel ist in seine Schule gegangen“ (S. 35). So ist seine Bedeutung für die Schule ähnlich der des Thomasius für die Universität. Mathematik zwar und Naturwissenschaft kommen bei ihm noch nicht zu ihrem Recht; sie fanden bessere Pflege in den eigentlichen Adelsschulen, des Kriegswesens wegen. Um die leichtere Bewältigung der Mathematik bemüht sich Chr. Sturms „Mathesis iuvenilis“. Wie darin, so wird überhaupt die Gefahr der Verflachung der Bildung bei dem so begründeten Streben, dem unerträglichen Pedantismus zu entrinnen und praktischere Wege einzuschlagen, nicht immer vermieden. — Das dritte Kapitel führt die Kultur- und Unterrichtspolitik der deutschen Territorialfürsten in dieser Zeit vor. Das kleine Gotha geht voran, wo Reyer im Geiste des Ratichius und Comenius wirkt und im höheren wie niederen Schulwesen für lange Zeit Unübertroffenes geleistet wird. Von Gotha hat auch Francke seinen Ausgang genommen. Die Pfalz, Holstein erstreben gleichzeitig eine freiere Gestaltung ihrer Universitäten. Und der große Kurfürst von Brandenburg ist in irenischer Tendenz nicht minder bemüht, einen freieren Zug in die höhere Schule und Universität zu bringen, vermag aber unter dem Drange der Zeitumstände von seinen guten Absichten nur wenig zu verwirklichen. Raues Vorschläge, die bereits auf eine allgemeine Schulordnung zielen und eine unabhängige Schulbehörde ins Auge fassen, sind bezeichnend für den Zeitgeist, aber kommen, gleich vielem andern, nicht zur Ausführung.

Buch II. Die Schöpfung eines nationalen Bildungs- und Erziehungssystems in Preußen. Die erste Staatsuniversität und die Begründung des niederen Schulwesens. — Gemeint ist der Hauptsache nach die Gestaltung des Bildungswesens in Preußen unter dessen ersten beiden Königen. Doch kommt in zum Teil nur losem Zusammenhang damit auch vieles andere zur Sprache. Das erste Kapitel erinnert zunächst an die philosophischen Führer des Zeitalters: Leibniz und Locke. Über das Verdienst des ersteren um die deutsche Bildungsgeschichte urteilt der Verfasser wohl ungünstiger, über das des letzteren sicher günstiger, als es den Leistungen beider entspricht. Es ist richtig, daß Leibniz in einer gewissen „Weitsichtigkeit“ nicht immer zu ermessen wußte, „was die Wirklichkeit zu leisten vermag“ (S. 71). Aber wenn man in die eigentlichen Tiefen seiner Ideen dringt und die entferntere und bleibende Wirkung mehr als die unmittelbare ins Auge faßt, so wird man seine Bedeutung nicht leicht zu hoch würdigen. „Nirgends überrascht uns“, sagt der Verfasser (S. 75), „betreffs des Bildungsziels und der didaktischen Mittel eine Ansicht, die nicht vor und neben ihm häufig ausgesprochen wäre und immer wiederkehrte.“ Das ist nur dann richtig, wenn man sich ausschließlich an die spärlichen und zerstreuten, auf pädagogische Fragen direkt bezüglichen Äußerungen hält. Sonst aber kann wohl nicht verkannt werden, daß Leibniz die Voraussetzungen geschaffen, oder ihre Entdeckung wenigstens angebahnt hat, zu einer Vertiefung der Bildungsidee weit über alles Bisherige hinaus. Viel zu schwach scheint mir das angedeutet zu sein, wenn der Verfasser (S. 77) als „vielleicht das Merkwürdigste an Leibniz“ hervorhebt, daß er unermüdlich die

beiden Seiten der wissenschaftlichen Kultur, nämlich die naturwissenschaftliche und die geistes-, insbesondere geschichtswissenschaftliche, betont und ihre Pflege gefordert habe. Würde man auch, wie billig, hinzusetzen, daß er auf die praktische Abzweckung der Wissenschaften nicht weniger nachdrücklich als etwa Bacon hingewiesen hat, so wäre damit doch längst nicht alles gesagt. Dieser „Universalismus" ist doch nur Symptom und Ergebnis der tiefen Einsicht in die wurzelhafte Einheit von Natur- und Geisteswissenschaft und wiederum von Wissenschaft und Leben. Hat er dieser Einsicht einen direkt pädagogischen Ausdruck allerdings kaum gegeben, so liegen doch die Folgen in der späteren Entwicklung des Bildungsideals gerade in Deutschland deutlich vor. Nicht nur ist Wolf denn doch in jeder Richtung von Leibniz abhängig; sondern auf die ganze große Bewegung von der Mitte des 18. Jahrhunderts an ist er offenbar vom tiefsten Einfluß gewesen. Es genügt, den einzigen Namen Lessing zu nennen; dessen Bedeutung im vorliegenden Bande freilich noch nicht zur Darstellung kommt. Die tiefe Erfassung der Idee des Individuums, die eigentliche Entdeckung des Problems der Geschichte, nämlich die Überzeugung von der unbeschränkten Entwicklungsfähigkeit des Menschengeistes, die platonisch-idealistische Wendung auch der Staatsidee, das alles ist für die Bildungsgeschichte Deutschlands wahrlich nicht minder bedeutsam als für die Geschichte der Philosophie. Übrigens berührt auch direkt das pädagogische Interesse die gegen Locke verfochtene Grundüberzeugung, daß echte Erkenntnis, theoretische wie ethische, überhaupt nicht von außen empfangen, sondern nur aus dem eigenen Grunde des Bewußtseins entwickelt werden kann; worin er an Platos Wiedererinnerungslehre zwar anknüpft, aber deren mythischen Charakter ganz überwindet. Mit einem Wort, die Autonomie des wissenschaftlichen und die Autonomie des sittlichen Bewußtseins ist bestimmt erkannt und auch für die Entwicklung beider, also doch für die Erziehung, zum unverbrüchlichen Prinzip erhoben. — Damit ist nun zugleich schon gesagt, daß Locke, wenngleich er die pädagogischen Fragen viel direkter und reichlicher bedacht und dadurch eine breitere und unmittelbarere Wirkung geübt hat, doch eben in die letzten Tiefen der Sache ungleich weniger eingedrungen ist als Leibniz; und daß darum auch seine Wirkung unmöglich in gleichem Maße nachhaltig sein konnte. Gewiß erstrebt er — wie übrigens schon die besseren Humanisten — Bildung als persönliche Kultur nicht bloß von Geburt, sondern von Gesinnung vornehmer Menschen; er erstrebt Urteils- und besonders Charakterbildung. Aber weder nimmt die Urteilsbildung bei ihm die sichere Richtung auf Wissenschaft (worin schon die Cartesianer, Arnauld, Nicole, vollends Malebranche und eben Leibniz ihm weit überlegen sind), noch kommt die ethische Bildung, die er meint, über die Heteronomie der Übung und Gewöhnung, ja der vorwaltenden Rücksicht auf Reputation bei aller Welt und besonders bei der vornehmen Welt, ernstlich hinaus. So schätzbar daher sein ehrlicher Liberalismus immer sein mag, so günstig im ganzen und zugleich weitreichend sein Einfluß auf die nächsten Jahrzehnte, so trägt er doch sein Teil der Schuld an der vielfachen Verflachung der Aufklärung, die dann später den Rückschlag gegen sie hervorrufen mußte. Ohne das Gegengewicht des Leibnizschen Idealismus wären gerade die reifsten und dauernd wertvollsten Errungenschaften der deutschen Aufklärung nicht zu verstehen. Auch daß Locke die Schule so ganz

einseitig zugunsten der privaten Erziehung verwirft, daß er überhaupt im Standesvorurteil denn doch tief befangen bleibt, ist weder in den Hintergrund zu schieben, noch bloß persönlich zu erklären. Leibniz hat, so sehr er auf Fürsten und Vornehme zunächst nur zu wirken versuchen konnte und so sehr auch er vom öffentlichen Unterrichtswesen bis zu den höchsten Stufen hinauf, so wie es war, sich abgestoßen fühlen mußte, doch nie das Prinzip der Staatspflicht, für den Unterricht der ganzen Nation Sorge zu tragen, etwa preisgegeben. Auch mit Rousseau Locke in eine Reihe zu stellen, weil er auf „Vernunft, Einfachheit und Natur" drang, würde nicht berechtigt sein; wenn ich auch ebenso wenig Görland beistimmen kann, der Rousseau mit Leibniz schon beinahe identifiziert. — Der einzige wirksame Organisator im deutschen Bildungswesen der in Rede stehenden Zeit, Francke (Kap. 2), zeigt leider vom Geiste Leibnizens ebenso wenig wie von dem Lockes. Zu letzterem tritt er, wie Verfasser richtig bemerkt, sogar in deutlichen Gegensatz, wenn er Brechung des Willens vielmehr als Entwicklung anstrebt. Auch zielt seine Methode weder auf Ausbildung der Anschauung, noch des Urteils, als solcher, sondern wesentlich in alter Weise auf ziemlich äußerliche Aneignung eines umfassenden Memorierstoffs (S. 95). So konnte er weder die geistlose Lateindressur, wie sie damals im Schwange war, überwinden, noch die Realien zu wirklich förderlicher Geltung bringen; die mechanischen Künste, wie sie in seinen Anstalten gepflegt wurden, waren nicht Unterricht, sondern „Rekreation". Mag man vor der organisatorischen Kraft des Mannes auch den größten Respekt haben: daß er sie in gesunder Richtung eingesetzt habe, wird sich hiernach kaum behaupten lassen. Einen unzweifelhaften Fortschritt bedeutet dagegen die Fragemethode Hübners, die, wie Heubaum richtig bemerkt, wesentlich die Bedeutung der Analyse hatte und eine enge Anschmiegung des Unterrichts an die Verständnisfähigkeit des Lernenden mit Erfolg anstrebte. — Einen großen Schritt vorwärts bedeutet sodann (Kap. 3) Thomasius, dem „ein Lot Judicium viel besser" dünkt, als „ein Pfund Memoria" (111); der bei aller Keckheit seines Auftretens wider die zünftige Gelehrsamkeit doch durchaus wissenschaftliche Aufklärung anstrebt, und diese wiederum nicht (wie selbst Voltaire) auf eine schmale Schicht Höchstgebildeter beschränken, sondern dem „Volk" im umfassendsten Sinn zugänglich machen möchte; denn dem Aberglauben, den Irrtümern und Vorurteilen gilt sein Kampf, und „nicht der Einzelne, nur das Volk bricht die Vorurteile" (S. 105). Merkwürdig, daß er bei solcher Gesinnung nicht von dem Werte der öffentlichen Schule sich zu überzeugen vermag. Der sehr begreifliche Unwille über deren damaligen Zustand, die bis zum Haß gesteigerte Abneigung gegen jeden Pedantismus und der berechtigte Stolz, selbst sein Bestes keiner Schule zu verdanken, hätte ihn doch nicht übersehen lassen sollen, daß anders, als auf dem Wege der öffentlichen Schule, nicht weiter zu kommen war. Aber es verrät sich darin wie in manchem andern, daß seinem gesunden Verstande, der in so vielen Dingen instinktiv das Rechte trifft, doch die Sicherheit mangelt, die allein durchdachte Prinzipien zu geben vermögen. Die Rolle der Schule sollte, so scheint es, ganz der Presse zufallen. Wenigstens beginnt zum Teil unter seiner Einwirkung und nach seinem Vorbild („Monatsgespräche" 1688) — übrigens natürlich unter dem Eindruck der großen Muster, die in England Defoe, dann Steele und Addison aufgestellt hatten — seit dieser Zeit ein auf

Volksaufklärung zielendes Zeitschriftenwesen sich zu gestalten. — Die Begründung der „ersten Staatsuniversität", nämlich Halle, führt das vierte Kapitel vor. Daran schließen sich die weiteren Bestrebungen unter dem ersten preußischen Könige; der Versuch Semlers; das ziemlich erfolglose Bemühen um Vereinheitlichung der Schulbücher; das Wirken Joachim Langes und der damalige Stand des Gymnasialunterrichts; weiter (Kap. 5) Friedrich Wilhelms I. Leistungen für die Durchführung eines wenngleich dürftigen, doch wirklich allgemeinen Volksunterrichts; die Förderung der Regiments- und Armenschulen; die Begründung des Collegium Fridericianum in Königsberg, und daran anschließend das ganze bedeutende Wirken F. A. Schulzens daselbst, der an den das ostpreußische Schulwesen regelnden Erlassen von 1734 und 1735 hervorragenden Anteil hat; ferner die Ordnung des Winkelschulwesens in Berlin, und Fuhrmanns Lehrordnung der Friedrichstädtischen deutschen Schulen, die für das Generalschulreglement von 1763 und für das Wirken Heckers wegweisend wurde; und noch manches damit Zusammenhängende.

Buch III. Die Verbindung der praktischen und formalen Ausbildung als Ziel der Erziehung. Die Begründung der Universität Göttingen. — Die Ansicht vom formalen Bildungswert der Mathematik leitet der Verfasser „letzten Endes" auf Descartes zurück. Das ist richtig, sofern die Betrachtung auf die Neuzeit beschränkt wird; sonst wäre bis auf Plato zurückzugehen. Weiter entwickelt wird dann diese Anschauung durch Malebranche, anerkannt auch von Locke, in Deutschland vielleicht am frühesten vertreten durch den Cartesianer Sturm, mit durchschlagendem Erfolg aber von Chr. Wolff, dessen Hauptbedeutung Heubaum, doch wohl zu eng, in der didaktischen Verarbeitung der Wissenschaften sieht. Daß für den mathematischen Anfangsunterricht auch die Anschauung zu Hilfe genommen wurde, wird (S. 196) richtig hervorgehoben; ebenso das sehr bestimmte Eintreten Wolffs für staatliche Erziehung; allgemein hätte das Verdienst der Naturrechtslehrer nach dieser Seite entschiedenere Würdigung finden dürfen. — Daß die neue Begeisterung für das klassische Altertum aus einem wesentlich verwandten Motive hervorging, daß man hier wie dort von der einseitig stofflichen Auffassung der Bildung zurückkam und auf das Formale der geistigen Kraftbildung das Hauptgewicht legte, wird im zweiten Kapitel gut entwickelt und das in der Geschichte der Pädagogik wenigstens in Deutschland bisher nicht nach Gebühr gewürdigte Verdienst Rollins nach dieser Seite in helles Licht gestellt. Er findet bei den Griechen vor allem den „bon gout", das heißt das natürliche Unterscheidungsvermögen für das Schöne, Gute und Wahre, Einfachheit der Seele, Natur. Man soll Griechisch lernen zum Verständnis der Schriftsteller. Die gleiche Forderung wird dagegen für das Lateinische noch nicht gestellt; es war zum praktischen Gebrauch wenigstens des Gelehrten noch nicht entbehrlich. — In Deutschland ist es Gesner (Kap. 3), der in diesem neuen Sinn für das Studium der Alten eintritt. Zwar, ob es wirklich ein so neuer Sinn war, mag einen Augenblick zweifelhaft erscheinen; den Geist des Schriftstellers erfassen (genium capere) und, indem man ihn in sein eigen Fleisch und Blut verwandelt, reden und denken lernen, gerade das wollten auch die besseren unter den alten Humanisten; eine unfreie Nachahmung haben auch sie bestimmt verworfen (so vor allen Erasmus). Aber neu ist allerdings, daß das Studium der alten Sprachen an erster Stelle der Stilbildung in

der Muttersprache dienen soll; ebenso, dass Sachkenntnis, besonders Philosophie, nicht aus den Alten, sondern aus den Modernen geschöpft wird; neu besonders bei Gesner die gleichberechtigte Stellung der Mathematik als des „anderen Auges" des Geistes neben der Sprachbildung. Bezeichnend für Gesner, nicht allgemein für den Neuhumanismus ist die Empfehlung der kursorischen Lektüre (wobei übrigens die statarische für den Anfang nicht verschmäht wird) und der Gebrauch von Chrestomathien. — Direkt der deutschen Sprachbildung wendet dagegen (Kap. 4) Gottsched seinen ganzen Eifer zu. Er hat dabei zwar zunächst die akademische Stufe im Auge, aber damit doch besonders auch den künftigen Deutschlehrer; und gewisse Vorübungen, die ungefähr das umfassen, was auch heute von Rhetorischem beim deutschen Aufsatz Beachtung zu finden pflegt, empfiehlt er doch auch für den Gymnasialunterricht (S. 240). Gellerts Pflege des Briefstils hat eine direkt pädagogische Absicht zwar nicht, wirkt aber tatsächlich fördernd auch auf den deutschen Unterricht. — Die Bedeutung der Göttinger Universität, an der Gesner seine Hauptwirksamkeit entfaltete, schildert das fünfte Kapitel. Die Verselbständigung und damit ungleich freiere Entwicklung der Einzelwissenschaften und die ziemlich unumschränkte Lehrfreiheit nicht bloß in konfessioneller Hinsicht, das waren die Hauptbedingungen des großen Erfolges der neuen Universität. Das in den „Adjunkten" zum erstenmal in die Erscheinung getretene Institut des Privatdozenten, ebenso der enge Anschluß eines wissenschaftlich-kritischen Journals sowie einer gelehrten Gesellschaft an die Universität waren weitere wichtige Neuerungen, die in gleichem Sinne bedeutsam sind. — Das letzte (sechste) Kapitel des Buches zeichnet den allgemeinen Stand der gelehrten Studien und der pädagogischen Theorie um die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts. In letzterer Hinsicht wird der bedeutende Anteil der älteren Schweizer (Crousaz, Sulzer) am Fortschritt und das ziemlich vergessene Verdienst des Helmstädters Krüger beachtet, auch das erste Aufkommen pädagogischer Zeitschriften und die Anfänge einer Pflege der Schulgeschichte nachgewiesen. Was bei so viel richtiger Einsicht und vortrefflichem Willen einen rascheren Aufschwung am meisten zurückhielt, war der Mangel einer gesicherten Lehrervorbildung.

Buch IV. Die Organisation des Unterrichtswesens im Ständestaat des achtzehnten Jahrhunderts. — An der vollen Entfaltung des deutschen „Neuhumanismus" hat Shaftesbury sicher bedeutenden Anteil. Er erstrebt nicht wie Locke bloß Welt- und Menschenkenntnis und vornehme Haltung und Gesinnung, sondern mindestens ebenso sehr wissenschaftliches und künstlerisches Verständnis. Und eben von hier aus erkennt er nun den einzigen, den Originalitätswert der Kultur der Griechen. Die Einheit des „Schönen, Wahren und Guten", die Einheit — würden wir sagen — der ästhetischen, theoretischen und ethischen Kultur (immerhin mit dem Vorklang des Ästhetischen): das ist es, was er in der Kultur von Althellas dargestellt findet, wie nirgends sonst. Ist dies der Sache nach von Heubaum wohl erkannt, so wundert man sich, in diesem Zusammenhang (S. 277) auf die Frage zu stoßen: „Wer hört hier nicht Locke? Wen erinnern diese Worte nicht an Rousseau?" Locke und Rousseau sind in dieser Beziehung (und überhaupt) nicht in einem Atem zu nennen. Und wenn Rousseau sich mit Shaftesbury allerdings wohl vergleichen läßt, so ist dagegen Locke auch vom letzteren

weit abzurücken. Die Annäherung beider bei Heubaum beruht darauf, daß er in Shaftesburys Ideal des „Virtuoso", an sich nicht unrichtig, die Forderung der Kultur der Persönlichkeit ausgedrückt findet, die gewiß auch Locke will. Aber er selbst unterläßt doch diesmal nicht zu erinnern, daß dies bereits die Renaissance angestrebt hatte. Um so wichtiger wäre es gewesen, nach dem Unterschied zu fragen. Oder sollte der Neuhumanismus in der Tat nichts mehr gewesen sein als eine Erneuerung des Renaissanceideals? Ich möchte den entscheidenden Unterschied in zwei Stücken sehen: einmal darin, daß in der Renaissance der ästhetische Faktor der Bildung ganz einseitig überwog und in Gefahr kam, den wissenschaftlichen und ethischen zu vergewaltigen; wogegen schon Shaftesbury und so durchweg gerade die besten Vertreter des Neuhumanismus diese drei Grundrichtungen der humanen Bildung nicht bloß in reiner Unabhängigkeit gegeneinander, sondern in wahrer (nur, wie gesagt, durch den Vorklang des Ästhetischen näher bestimmter) Harmonie, sich wechselseitig unterstützend, entwickeln möchten. Zweitens fehlt der Renaissance, so sehr sie tatsächlich auf Geschichtsgrund baut, doch noch so gut wie ganz ein geschichtliches Bewußtsein; das Schöne, Wahre und Gute, das sie in den Alten mustergültig dargestellt findet, ist ihr ein ewig Vollendetes, nicht, wie es durch Leibniz, Lessing, Kant immer deutlicher herausgestellt wird, die ewige Aufgabe einer unendlichen Entwicklung. — Neben den Aristokraten Shaftesbury stellt Heubaum, sehr unerwartet, den bürgerlichen Defoe, der doch wohl seinen natürlichen Platz neben Locke hätte. Eher zutreffend ist die Vergleichung Bolingbrokes, der (ohne zum Vollsinn des historischen Bewußtseins vorzudringen) eine „philosophische" Geschichtsbildung zur Kultur der eigenen Persönlichkeit (nicht lediglich im alten Sinne, der moralischen „Beispiele" halber) empfiehlt. — Einen interessanten Versuch — wohl den einzigen in Deutschland — Shaftesburys Ideal des Virtuoso in die Wirklichkeit einzuführen, nämlich die Adelsschule Jerusalems in Braunschweig, zieht Heubaum aus der Vergessenheit. Die entscheidende Einwirkung Shaftesburys auf Deutschland aber zeigt zuerst der junge Wieland, der, nachdem er 1752 in der Schweiz mit Tscharner, Iselin, Steinbrüchel, Salis bekannt geworden, 1758 auf Iselins Veranlassung den Plan einer Akademie ganz in Shaftesburys Sinn veröffentlicht. Er setzt das Ideal des Virtuoso völlig gleich dem der „Kalokagathie" der Alten; Xenophon, Plato, Dio u. a. sind ihm Muster dafür. Die Auswahl alter Schriftsteller, die er empfiehlt, deckt sich, wie Heubaum richtig bemerkt, fast ganz mit dem heute für das Gymnasium geltenden Kanon. Der ganze Entwurf ist sehr bezeichnend für die sich anbahnende neue Richtung; auffallend daher, daß Lessing ihn nicht besser zu würdigen wußte. — Noch nicht diese neue Richtung, sondern mehr nur die auf bloße Verstandesaufklärung im älteren Sinn findet konkreten Ausdruck in dem, was dies Buch hauptsächlich darzustellen bestimmt ist: den pädagogischen Schöpfungen Preußens unter Friedrich dem Großen; zunächst den Kadettenanstalten und der Académie des Nobles (Kap. 2); sodann in dem Wirken Heckers (Kap. 3). Dieses blieb keineswegs auf seine bekannte Förderung der gewerblichen Berufsbildung beschränkt, worin er an Hähn einen geschickten Helfer fand (bemerkenswert ist hierbei die ausdrückliche Anknüpfung an Comenius); sondern es erstreckte sich fast auf das ganze zunächst märkische Schulwesen. In wiederholten Gutachten unterzieht er den ganzen bis-

herigen Zustand einer eindringenden Kritik und macht Vorschläge zur Besserung. Ein „Küster- und Schulmeisterseminar für die königlichen Amtskirchen in der Kurmark" kommt zustande; dann eine von Minden aus vorgeschlagene, von Hecker verbesserte Schulordnung (1754), an welche das 1763 erlassene Landschulreglement (Kap. 4) sich ziemlich eng anschließt (genaue Nachweisungen S. 325 ff.). Daß und warum selbst die sehr bescheidenen Forderungen dieses Reglements an Lehrer und Schüler, sowie an die Geldleistungen der Bevölkerung nur sehr bedingt zur Ausführung kommen konnten, wird nachgewiesen. Hecker selbst lag die Prüfung der Volksschullehrer ob. Die Begründung eines eigenen Departements der geistlichen Angelegenheiten, mit denen die Schulangelegenheiten noch engstens verknüpft blieben, und das Wirken des Ministers Freiherrn von Münchhausen, welches dem größeren seines Nachfolgers von Zedlitz in mancher Beziehung vorarbeitete, macht den Beschluß der ganzen Darstellung.

Für diese wird, alles in allem genommen, gewiß jeder, der mit dem großen Gegenstande sich ernstlicher zu beschäftigen hat, überwiegend dankbar sein. Diesen Dank wollten meine hin und wieder eingestreuten kritischen Aumerkungen nicht etwa schmälern; sondern nur darauf hinweisen, was der Verfasser selbst gewiß der letzte wäre, zu bestreiten: daß der große Stoff noch nach manchen Seiten weiterer Durcharbeitung harrt. Und zwar besonders nach einer Seite, die nun gerade mir am nächsten liegen muß: fast ungewollt sind meine Bemerkungen zu einer Art Plaidoyer für die Philosophie geworden, deren Bedeutung in der Geschichte der Pädagogik doch auch in Heubaums Darstellung überall stark hervorleuchtet. In der Tat ist es mein Ceterum censeo, und ist auch die Voraussetzung meiner Gegnerschaft gegen Herbart die Überzeugung, die ich mit keinem so sehr wie gerade mit diesem teile: daß Pädagogik immer mehr auf Philosophie sich stützen, ja gewissermaßen ganz Philosophie werden muß; aber auch umgekehrt Philosophie selbst den Wortsinn, den bereits ihr Urheber, Plato, ihr gegeben hat, nicht erfüllen kann, solange sie nicht zur Grundkraft der Menschenbildung, der Erziehung sich gleichsam verdichtet und in diesem Sinne ganz Pädagogik wird. Nur so kann die auch heute wieder so sichtlich angestrebte und ersehnte Einheit von Philosophie und Leben in haltbarer und verständlicher Weise zur Wirklichkeit werden.

Marburg. Paul Natorp.

Die deutsche Satzlehre in den Lehrplänen von 1901.

Als wir jüngst in einer Fachkonferenz den grammatischen Stoff im Deutschen, wie ihn das Büchlein von Mensing bietet, auf die einzelnen Klassen der Unter- und Mittelstufen verteilen wollten, ist mir wieder klar geworden, wie stark der Einfluß unserer Lehrpläne ist, wie man sich gewöhnt hat, ihre Vorschriften unbesehen hinzunehmen, ohne Kritik daran zu üben. Anders kann ich es mir wenigstens nicht erklären, daß auch in der Mensingschen Grammatik die Satzlehre durch Zeichen am Rande genau so auf Sexta, Quinta und Quarta verteilt wird, wie die Lehrpläne es tun, obschon die Bedürfnisse des Gymnasiums wenigstens dabei entschieden zu kurz kommen.

Der Sexta weisen die Lehrpläne „die Lehre vom einfachen Satz" zu, der

Quinta „den einfachen erweiterten Satz und das Notwendigste vom zusammengesetzten Satz", der Quarta endlich „den zusammengesetzten Satz". Der Sextaner soll danach also bloß den einfachen, sogenannten nackten Satz, d. h. Subjekt und Prädikat genauer kennen lernen, er, der schon für die Einübung der ersten lateinischen Deklination mit allen Teilen des einfachen erweiterten Satzes vertraut sein muß. „Die Weintraube erfreut den Bewohner des Landhauses", „die Frau schenkt dem Mädchen Hühner", „das Mädchen schmückt den Altar der Diana mit einem Kranze" — das sind Sätze, die Ostermann-Müller den lateinischen Abc-Schützen in seinem ersten deutschen Stück vorsetzt, und der verlangt gewiß nicht zu viel von ihm. Da kommt er aber nicht mit Subjekt und Prädikat aus, er muß mit Objekt, Attribut und adverbialer Bestimmung auf ebenso gutem Fuße stehen. Das verlangen auch dieselben Lehrpläne von ihm, freilich an einer anderen Stelle, wo sie die Rechnung für das Latein aufstellen. „Stete Übungen im Konstruieren" werden da S. 23 von dem Sextaner gefordert, die Übungsbücher aber beschränken sich nicht auf den einfachen nackten Satz, weil sie es gar nicht könnten. Ergo —. Man wird sich doch nicht etwa mit der bloß mechanischen Einübung der Fragen: Wessen? Wem? Wen? Womit? usw. begnügen, ohne zu der Erkenntnis vorzuschreiten, welchen Teil des Satzes der Genetiv, Dativ, Akkusativ, Ablativ bildet, was er ergänzt und erweitert. Selbst wer nur das erstere tun wollte, wird bald an einen Punkt kommen, wo das nicht mehr angängig ist. Jeder einigermaßen erfahrene Lateinlehrer der Sexta weiß, daß die Lehre von der Rektion des Adjektivs das erste Hindernis bildet, das die schwächeren Schüler nicht oder nur mit Mühe nehmen: hier beginnt zuerst das Latein seine Wirksamkeit als Auslesemechanismus. Soll da fruchtbar und mit fester Grundlegung gearbeitet werden, so muß an deutschen Beispielen der Unterschied zwischen attributivem und prädikativem Adjektiv völlig klar geworden, muß begriffen sein, daß das letztere im Deutschen unverändert bleibt, während der Lateiner es wie das attributive behandelt. Hier kommen wir also sicher — ich sage wiederum — nicht mit den zwei Teilen des nackten Satzes aus. Demnach ist nicht erst in Quinta, sondern bereits in Sexta der einfache erweiterte Satz eingehend zu behandeln, und ich bin überzeugt, daß die meisten Lateinlehrer praktisch auch so verfahren. Hinzu kommt sogar, daß die Schüler, die vier Jahre die Volksschule oder drei Jahre die Vorschule besucht haben, bereits mit dem geforderten Pensum der Satzlehre in etwa bekannt sein müssen. Freilich, muß man dann ein Buch „in Übereinstimmung mit den neuesten Lehrplänen" bringen, so vergißt man das. Denn wie sollte dieses pädagogische Gesetzbuch, eine Geltung, die die Lehrpläne übrigens gar nicht beanspruchen, irren können.

Aber nicht nur der einfache erweiterte, nein auch der zusammengesetzte Satz gehört, zum Teil wenigstens, nach Sexta. Das zweite große Hindernis für die kleinen Lateiner bildet das Relativpronomen, hier pflegen sich die Geister noch mehr als beim Adjektiv zu scheiden. Mit dem bloß mechanischen Einpauken von „*qui quae quod* welcher, welche, welches" kommt man da nicht zum Ziel. In dem Satz bei Ostermann-Müller, Übungsbuch für Sexta, II 74, 8: „Diejenigen Väter sind unglücklich, deren Kinder gottlos sind", wird der Junge nie mit Sicherheit wissen, ob er „deren" mit *eorum* oder *quorum* zu übersetzen hat, wenn er

nicht den Nebensatz vom Hauptsatz genau unterscheidet. Er muß sofort an der Stellung des Verbums am Ende erkennen, daß er es hier mit einem Nebensatz zu tun hat und auf Verlangen auch in der Lage sein, einen entsprechenden Hauptsatz daraus zu machen. „Jene Väter sind unglücklich, denn deren Kinder sind gottlos." Vom Nebensatz muß also auf jeden Fall die Rede sein, und es wäre doch nur halbe Arbeit, wollte man sich rein auf das äußere Erkennungszeichen beschränken. Der Sextaner vermag sehr wohl Wort und Begriff zu erfassen, nämlich daß ein solcher Satz nur neben einem andern, dem Hauptsatze, Sinn hat, daß er nur einen Satzteil bildet und allein nicht bestehen kann. Wenn er aber die Teile des einfachen Satzes kennt, so macht ihm auch die Unterscheidung der fünf Hauptarten der Nebensätze keine Schwierigkeit mehr.

Noch an einer andern Stelle des lateinischen Anfangsunterrichts ist ohne Kenntnis des Satzgefüges fruchtbare Arbeit nicht gut möglich, bei der Einübung der Konjugation nämlich. Ostermann-Müller Sextabuch I 59, 3 *Praeceptor discipulis praemia donavisset, si diligentiores fuissent,* 14, *Carthaginienses Hannibalem ex Italia revocaverunt, ut in Africa cum Romanis pugnaret et patriam periculo liberaret.* Wie will man da die mit Recht gewünschten „steten Übungen im Konstruieren" machen, wenn der Schüler nicht zunächst Haupt- und Nebensatz voneinander zu scheiden weiß. Wer von den Sextanern die Ableitung und Einübung elementarer syntaktischer Regeln über die gebräuchlichsten Konjunktionen wie *postquam, cum, ut, ne* verlangt (Lehrpläne S. 24), der muß auch daraus die Folgerungen für das Maß der Satzlehre ziehen.

Freilich ist die Erkenntnis, daß wir im sogenannten syntaktischen Teil des Lateinunterrichts nicht ein Konglomerat von Regeln über den Genetiv, Dativ, über ut, ne, den Infinitiv und das Partizip, sondern Satzlehre zu bieten haben, noch nicht allgemein genug verbreitet.*) Auch der Anfangsunterricht muß in diesem Geiste betrieben werden, und in der Regel wird er ja wohl mit dem deutschen Unterricht in einer Hand liegen. Dadurch ist er in der glücklichen Lage, die Einbuße an Stundenzahl, die er gegen früher erlitten hat, in etwa wett zu machen. Nicht mit der Deklination und Konjugation, der Unterscheidung der starken und schwachen Formen darf der deutsche Grammatikunterricht der Sexta, etwa der Ordnung der Lehrpläne folgend, beginnen, sondern mit der Lehre vom einfachen Satz und seinen fünf Teilen. Die muß den Tironen in Fleisch und Blut übergehen und im zweiten Tertial mit der Kenntnis des Satzgefüges sich verbinden. Daß das nicht zu schwer ist, werden so gut wie ich viele andere oft erprobt haben. Quinta und auch noch Quarta müssen das natürlich noch vertiefen und durch stete Analysen und Umformungen immer fester und klarer beibringen. Wieder und wieder kann man auf der Mittel- und Oberstufe bei solchen Schülern, die in der selbständigen Erfassung eines fremdsprachlichen Textes, in der richtigen Übersicht über eine Periode Schlechtes leisten, als letzten Grund mangelhafte Kenntnis deutscher Satzlehre feststellen. Sie gehört in ihren wesentlichen Grundzügen bereits ganz nach Sexta, die Zeit genug und ausreichende Kraft dafür hat.

M.-Gladbach. M. Siebourg.

---

*) Vgl. meine Ausführungen in den Neuen Jahrbüchern 1903, II. Abt. XII. Bd., S. 273.

II. Programmabhandlungen. 1907.

Zum Gesangunterricht.

Von den vorliegenden vier Programmabhandlungen gehören zwei dem Gebiete des Schulgesanges unmittelbar an, während die beiden anderen ihren Stoff außerhalb liegenden Gebieten entnehmen und den Schulgesang daher nur mittelbar berühren.

Zur ersten Gruppe gehört die Abhandlung von **Georg Rolle,** Der Gesangunterricht an den höheren Schulen Preußens (6. Realschule zu Berlin, Prog.-No. 141). Es ist von besonderem Interesse, über das Wesentliche des Gesangunterrichts, über das, was diesem Unterrichte am meisten not tut, einen Mann sich äußern zu hören, der, ein ausübender Künstler von Beruf, dabei aber pädagogisch vorgebildet, in langjährigem Schuldienste den Nachweis nicht nur seiner eigenen Befähigung als Gesanglehrer, sondern auch dessen, was Schüler bei guter Anleitung im Singen zu leisten vermögen, erbracht hat.*) Aus dem Vollen schöpfend behandelt Rolle alles das, was für den Gesangunterricht in erster Linie in Betracht kommt: Lehrplan, Gehörbildung, „schönes Singen", Stimm- und Tonbildung, Lautbildung, Atmung, selbständiges Singen, Singen nach Noten, Chorgesang, Benutzung der Geige und des Klaviers und dergleichen. Trotzdem ist das Augenmerk des Verfassers nicht ausschließlich auf das Technische gerichtet; wichtiger ist ihm die daraus erwachsende geistige und physische Ausbildung und vor allem die Einwirkung des Gesangunterrichts auf Herzens- und Gemütsbildung. Möchte die Schrift einen zahlreichen Leserkreis finden, namentlich unter den vielen Gesanglehrern, die ohne klare Erkenntnis von Ziel und Weg unsicher und mehr oder minder planlos in ihrem Unterrichte dahinsteuern.

Wenn der Verfasser es beklagt (S. 4), daß an einer Anstalt aus den drei kombinierten Sexten 63 und aus den vier kombinierten Quinten 53 Schüler vom Gesangunterricht befreit worden seien, so liegt hierbei, die Richtigkeit der Angabe vorausgesetzt, eine Nichtachtung bestehender Bestimmungen vor, der jedenfalls leicht abzuhelfen wäre.

Nicht ganz richtig ist es, wenn der Verfasser (S. 4) meint, daß der Gesang-

*) Rolle gehörte auch zu den Leitern des ersten staatlichen Fortbildungskursus, der vom 29. Juli bis zum 10. August beim Königl. Akad. Institut für Kirchenmusik in Charlottenburg abgehalten worden ist.

unterricht nur für Sexta und Quinta verbindlich sei; auch zur Teilnahme am Chorgesange sind die für das Singen beanlagten Schüler von Quarta an aufwärts verpflichtet (Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901 S. 1, 4, 5 und 6). Allerdings scheiden alle diejenigen Schüler aus, die zwar einer brauchbaren Singstimme, aber deshalb doch durchaus noch nicht des Sinnes und der Empfänglichkeit für musikalische Schönheit entbehren. Hier wäre einzusetzen und zu überlegen, ob nicht auch diesen Schülern der Weg zum musikalischen Verständnis eröffnet werden soll; denn der Verfasser hat zweifellos recht, wenn er sagt: „Für die weitaus überwiegende Mehrheit im deutschen Volke ist der Schulgesang die Grundlage alles musikalischen Könnens, Verstehens und Genießens; in ihm wurzelt die musikalische Volkskraft." In der Hand eines geschickten Lehrers würde ein solcher Unterricht für die sogenannten Brummer kaum minder anregend und bildend sein, als der Unterricht für die auserwählten Sänger in den Chorstunden; an Stoff würde es wahrhaftig nicht fehlen.

Die ästhetische Seite des Gesangunterrichts würdigt in besonderer Weise die Abhandlung des Direktors des Dürener Gymnasiums Dr. **Jos. Weisweiler,** „Das Schulkonzert. Ein Beitrag zur Frage der Kunsterziehung am Gymnasium" (Prog.-No. 541).*) Ausgehend von dem Gedanken, daß die Kunst unentbehrlich ist für die Erziehung der Jugend, bespricht der Verfasser die Bedeutung der bildenden Kunst, dann die der Dichtkunst im Schulunterrichte und kommt zu dem Ergebnis, daß die eigentliche Kunst der Schule der Gesang, richtiger die tonvermählte Dichtung ist. Von dieser Grundlage aus würdigt er dann im weiteren Verlaufe die Musik als „dienende Kunst" bei den Schulfesten und — wie man entsprechend sagen könnte — als freie Kunst bei den Schulkonzerten. Man folgt den von Sachkenntnis und warmer Begeisterung getragenen Ausführungen mit großem Interesse. Allerdings hätte ich, wo es sich um die praktische Ausgestaltung der Schüleraufführungen handelt, die eine oder andere Ausstellung zu machen, so bezüglich der Schülerorchester, der Schüler als Solisten, der Kürzung der Partitur und einiger anderer Punkte, die ich aber hier der Kürze halber übergehe. Dagegen möchte ich nicht verschweigen, daß der Verfasser das Singen vor der Öffentlichkeit wohl zu hoch einschätzt, wenn er sagt (S. 22): „Die Wirkung der Musik liegt nicht allein, ja nicht einmal zur Hauptsache im regelmäßigen Gesangunterrichte und in den Chorstunden, sondern in der öffentlichen Aufführung, im Konzert." Im Gegenteil, der Schwerpunkt des Gesanges an den höheren Schulen liegt meines Erachtens gerade im regelmäßigen Unterrichte zu dem auch die Chorstunden zu rechnen sind. Dort ist die Stätte, wo der Gesang seine vielseitig bildende Kraft (ich erinnere an die Ausführungen von Rolle) zu entfalten, wo er, zwar ein Fach sui generis, aber Hand in Hand mit den übrigen Lehrfächern an der Allgemeinbildung der Schüler zu wirken hat. Das kann gar nicht scharf genug betont werden, zumal das Hinarbeiten auf die Schulfeste leider von gar vielen noch immer als die Hauptaufgabe des Gesangunterrichts angesehen wird womit denn das geistlose Einpauken von Gesangstücken als primum movens von

*) Die Schrift ist nachträglich auch im Buchhandel bei Quelle & Meyer in Leipzig erschienen.

Sexta bis Prima und der ganze minderwertige Betrieb des Gesangunterrichts an so vielen Anstalten zusammenhängt. Ich verkenne dabei die Bedeutung des öffentlichen Auftretens bei Schulferien durchaus nicht, weder für die Schule, noch für den Gesangunterricht selbst. Nur dürfen diese öffentlichen Chorleistungen nicht die Hauptsache sein, so wenig wie der deutsche Unterricht sich etwa in dem Vortrage dramatischer Szenen vor einem geladenen Publikum erschöpft. Wäre es anders, so würde der Typus der Gesangvereine in die Schule getragen, und das ist für die Schule bei weitem nicht genug. Ich darf wohl voraussetzen, daß der kunstsinnige Verfasser, der vielleicht nur um seines Themas willen das öffentliche Auftreten etwas stark in den Vordergrund gerückt hat, in der Sache doch mit mir einverstanden ist und es mir nicht verübelt, wenn ich auch bei dieser Gelegenheit es nicht unterließ, auf die Notwendigkeit einer tieferen Erfassung des Gesangunterrichts hinzuweisen. Hocherfreulich aber ist es — und auch das muß gesagt werden —, daß wieder ein Mann, dem die Leitung einer Schule anvertraut ist, für den hohen erzieherischen Wert des Gesangunterrichts auf den Plan getreten ist.

Die Abhandlung von Dr. **Ernst Graf,** „Der Kampf um die Musik im griechischen Altertum (Königl. Gymnasium zu Quedlinburg, Prog.-No. 304) führt uns aus der Gegenwart in weit zurückliegende Verhältnisse und schildert die Fehden zwischen Altem und Neuem in der Musik, die vor vielen Jahrhunderten auf klassischem Boden ausgefochten worden sind. Aber soweit auch das griechische Altertum hinter unserer Zeit zurückliegt und so verschieden unsere heutige Musik von der des Altertums ist, so fehlt es doch zwischen damals und heute nicht an zahlreichen Analogien, und das ist es, was der Grafschen Arbeit ihren besonderen Reiz verleiht. So weckt die Besprechung des Gegensatzes Apollinisch-Dionysisch, d. h. des Gegensatzes zwischen ruhig klärender und einer mit starken sinnlichen Mitteln wirkenden Musik beim Verfasser wie beim Leser die Erinnerung an die Zeit, wo das Feldgeschrei „Für oder Wider Richard Wagner" erscholl. Die Einführung des häufigen Ausbiegens in fremde Tonarten und die gesteigerte Anwendung der chromatischen Töne durch Melanippides und andere findet ihr Gegenstück in dem von Fétis aufgestellten Ideal des ordre omnitonique, in der Tonmalerei von Liszt und berührt auch die im Altertum wie in der Neuzeit gemachten Anstrengungen, das Ideal des musikalischen Dramas aufzustellen. Auch der bis dahin unbeachtet gebliebenen Berücksichtigung des Wortakzents in der melodischen Bewegung sei hier als eines Novums gedacht, das zunächst der nachklassischen Zeit des Griechentums angehörend später von neuem und in erhöhtem Maße die Aufmerksamkeit auf sich lenkte, seitdem die Theoretiker der ältesten italienischen Oper mit Nachdruck auf den Parallelismus des gesprochenen und gesungenen Wortes hingewiesen und die Sänger für das Studium ihres dramatischen Gesangsausdrucks an die redenden Schauspieler verwiesen hatten. Insbesondere ist es Richard Wagner, der, Dichter und Musiker in einer Person, Wort und Ton zu idealer, weil natürlicher Schönheit vermählt hat. Dies des Näheren, wenn auch nur für ein einzelnes Kunstwerk nachzuweisen, hat sich Dr. **Rudolf Kirsten,** in seiner Abhandlung „Streifzüge durch die musikalische Deklamation in Richard Wagners Parsifal" (Realgymn. zu Annaberg Prog.-No. 689) zur Aufgabe gestellt.

Kirsten entledigt sich seiner Aufgabe in sehr eingehender und sorgfältiger Weise, indem er der Reihe nach „den rhythmischen Charakter der Verse und seine musikalische Wiedergabe", „die Versmelodie und ihre mannigfaltigen Veränderungen" und „den Wechsel zwischen sprachlichen und musikalischen Teilen in seinem Zusammenhange mit den verschiedenen Deklamationsformen und dem Gebrauch des Endreims im einzelnen beleuchtet". Es ist nicht immer ganz leicht, Kirstens Gedankengängen zu folgen, zumal auch stark zusammengezogene Sätze dem Leser entgegentreten. Beispiel (S. 34): „Etwas Ähnliches findet sich ja auch z. B. in Hundings (H. heißt der Wirt) und Kurvenals (und Frau Isolden soll ich sagen ...., darin von Tod und Wunden . . .) Diktion." Das sollte indessen von der Lektüre nicht abschrecken; Gesanglehrer werden aus ihr, wenn auch nicht zu unmittelbarem Gebrauche, manche Anregung für einen durchgeistigten Gesangunterricht schöpfen und selbst die Lehrer des Deutschen werden die Schrift nicht ohne Nutzen lesen, wie denn auch der Verfasser (S. 62) ausdrücklich auf die Fäden hinweist, die von dem Schaffen unserer großen Dichter, Shakespeare, Goethe, Schiller hinüberführen zu den Werken des bayreuther Meisters.

Groß-Lichterfelde. Karl Jansen.

III. Bücherbesprechungen.

Kleinpeter, Hans, Mittelschule und Gegenwart. Entwurf einer neuen Organisation des mittleren Unterrichts auf zeitgemäßer Grundlage. Wien u. Leipzig 1906. Karl Fromme. VIII u. 100 S. 2,50 M.

Die Schrift berücksichtigt zunächst die österreichischen Verhältnisse, hält die Mittelschule einer gründlichen Umgestaltung für bedürftig und sucht, nachdem sie ihr ein von dem heutigen ganz abweichendes Ziel bestimmt hat, eine für dieses passende neue Organisation festzustellen. Immerhin kann manches aus dem Inhalt auch den Reichsdeutschen interessieren. Es ist einmal die neue Zielbestimmung. Als Ergebnis der Kritik der gegenwärtigen Zustände stellt sich dem Verfasser heraus, daß die Verfolgung des Ideals allgemeiner Bildung infolge der geänderten Zeitverhältnisse nicht mehr als opportun erscheine, daß die formale Bildung zwar nach wie vor anstrebenswert bleibe, die Art und Weise jedoch, auf der sie heute zu erreichen gesucht wird, nicht allen erstrebenswerten Zielen genüge und auch nicht ökonomisch genug sei. Die durch den gegenwärtig so angewachsenen Umfang des Wissens unabweislich gewordene Forderung nach einer fachwissenschaftlichen Vorbereitung auf den Beginn der eigentlichen Studien lasse sich eben im Rahmen der jetzigen Mittelschule nicht erfüllen. Auf einer 4—6 klassigen gemeinsamen Unterstufe, in der eine, aber nicht an allen Anstalten dieselbe fremde Sprache zu unterrichten wäre, hätten sich für die verschiedenen Fakultäten, bzw. andere Berufe vorbereitende Spezialschulen und daneben abschließende Fachschulen anzuschließen. Denn die Frage der Berufswahl werde auf der Mittelschule zurzeit eben nicht genügend berücksichtigt und es sei daher eine andere Organisation zu wünschen, die die Lösung dieser Frage erleichtert, beziehungsweise nicht von vornherein viele auf eine falsche Bahn drängt. Ein anderes Kapitel, das auch in Deutschland Leser finden kann, ist das über Lehrervorbildung und amtliche Stellung der Lehrer. Es enthält manches harte, manches richtige, oft auch ein schiefes Urteil. Überhaupt erfüllen die näheren Ausführungen der allgemeinen Gedanken, die Konstruktion der neuen Mittelschule und seiner Lehrerschaft, öfter nicht die Erwartungen, die man nach den ersten Kapiteln hegen konnte.

Pankow. Max Nath.

Cramer, Franz, Die freiere Behandlung des Lehrplans auf der Oberstufe höherer Lehranstalten. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. 80 S. 2 M.

Die Schrift enthält im wesentlichen den Bericht, den ihr Verfasser der neunten Rheinischen Direktoren-Versammlung über folgende Fragen vorgelegt hat: „Ist eine freiere Behandlung des Lehrplanes der oberen Klassen höherer Lehranstalten wünschenswert? Welche Formen freierer Behandlung sind vornehmlich anzustreben und können mit den der Schule zur Verfügung stehenden Mitteln verwirklicht werden?"

In einem kurzen Rückblick auf die Geschichte der Unterrichtsordnung wird gezeigt, daß die Bewegungsfreiheit, die heute den einen zur Freude, andern zur Sorge oder zum Verdruß im Vordergrunde der pädagogischen Erörterung steht, keineswegs eine Neuerung ist, sondern den Wiedergewinn eines alten Gutes, die Rückkehr zu einer verdunkelten oder vergessenen Überlieferung bedeutet. Obwohl das Zerrbild, das verbitterte Gegnerschaft von unserm heutigen Schulwesen entworfen habe, wenig ernste Beachtung verdiene, so sei doch zuzugeben, daß die Gebundenheit der Lehrpläne mit der Zeit unmerklich größer geworden sei und daß vielfach gerade von den tüchtigen und selbständigen Naturen der Zwang und Druck der Pensenarbeit als eine Last empfunden werde. Seitdem aber eine Hauptursache dieses Mißstandes, die Überladung mit verschiedenartigen Unterrichtsstoffen, woran namentlich das Gymnasium in der Zeit seines Berechtigungsmonopols krankte, mit Hilfe des Freiheitsbriefes vom 26. November 1900 sich beseitigen oder doch wenigstens mildern lasse, könne und müsse die höhere Schule den bewährten Grundsatz multum, non multa wieder zur Geltung bringen; und nicht nur für die einzelnen Fächer sei eine vertiefende Beschränkung zu fordern, sondern daneben müsse man auch versuchen, durch Betonung dieses oder jenes Faches den Anlagen und Interessen der Schüler mehr entgegenzukommen, wozu ja das Kompensationssystem bei der Reifeprüfung seit langem aufgefordert habe. Die Bedenken, die man gegen diese den Lesern der Monatschrift nicht neuen Gedanken und Forderungen einwenden könnte, erklärt Cramer nicht für stichhaltig.

Darauf wendet er sich zu der Frage, wie eine freiere Behandlung des Unterrichts ohne Änderung der Lehrpläne möglich sei. Zunächst biete sich jedem Lehrer, wofern er wolle, die Möglichkeit, von innen heraus den Geist der Freiheit walten zu lassen und dadurch auf der obersten Klasse einen natürlichen Übergang von der Arbeitsweise des Gymnasiasten zu der des Studenten herzustellen. Diese Auffassung der Bewegungsfreiheit sei das nächste zu erstrebende Ziel und zugleich das wichtigste, weil es die notwendige Grundlage und Voraussetzung für jede Gestaltung sei, die über den Rahmen des allgemeinen Lehrplans hinausstrebe; denn wo der Lehrende nicht selbst von jenem freiern Geiste erfüllt sei, da werde auch ein äußerlich freier gestalteter Organismus ein seelenloser Körper bleiben. Über die Möglichkeit einer freiern Auswahl und Behandlung des Lehrstoffes gibt Cramer beachtenswerte Winke, die zwar manchem Fachgenossen nicht fremd, aber doch in dieser Zusammenstellung willkommen sein werden; daß für den Religionsunterricht solche Winke unterbleiben, legt die Frage nahe, ob für dieses Fach nach des Verfassers Ansicht nichts anders zu wünschen ist oder ob er, wie ich vermute, aus andern Gründen sich eines Urteils darüber enthalten hat.

Unter den Mitteln zur Förderung der freien Arbeitsbetätigung der Schüler nennt Cramer an erster Stelle die Anfertigung selbstgewählter deutscher Arbeiten als Ersatz für die der Klasse gestellten Aufsätze. Seinem Wunsche, daß man den hohen Wert solcher Arbeiten in ausgiebigstem Maße erproben möge, kann ich auf Grund eigener Erfahrungen rückhaltlos beistimmen. Als ich nach den letzten Herbstferien meinen Oberprimanern anheimstellte, anstatt der beiden bis Weihnachten fälligen häuslichen Aufsätze eine größere Arbeit über einen selbstgewählten Gegenstand zu liefern, meldeten sich von 18 Schülern 5; einem von diesen, der bis dahin nur knapp genügende Leistungen aufzuweisen hatte und nun über Richard Wagner zu schreiben wünschte, habe ich dies nicht gestattet, mit der Begründung, daß für ihn die Bearbeitung der aus dem Unterricht sich ergebenden Themata eine wertvollere und unerläßliche Übung sein werde. Die von den vier übrigen Schülern behandelten Themate waren: „Schillers Kampf gegen Kants Sinnenfeindlichkeit", „die Entwicklung der Volkswirtschaft bis zur Periode des Liberalismus, nach Roscher", „die psychologischen Grundfragen in Grillparzers Medea, Sappho, König Ottokars Glück und Ende", „Kritik der Weltanschauungen des jungen Werle und des Doktors Relling in Ibsens Wildente". Das Ergebnis der Arbeiten war in jeder Hinsicht erfreulich und hat die Erwartungen, womit ich an diesen ersten Versuch heranging, weit übertroffen; auch glaube ich sagen zu dürfen, daß nicht allein jene vier Schüler für sich aus der freien Anspannung ihrer Kraft einen Gewinn davongetragen haben, sondern mehr oder weniger auch der eine und andere ihrer Mitschüler und Freunde.

Die Frage, wie solche frei geleisteten Arbeiten, zu denen fast alle Fächer Stoff geben können, bei der Reifeprüfung zu bewerten seien, will Cramer nicht grundsätzlich entscheiden, doch spricht er sich dafür aus, solche Leistungen in irgendeiner Weise, wenn nötig z. B. als Ausgleich zugunsten des betreffenden Schülers in die Wagschale zu legen. Daß dies geschehe, scheint mir allerdings ein Mindestmaß der Anerkennung, auf die jede über das Muß hinausgehende tüchtige Leistung eines Schülers Anspruch hat.

Hinsichtlich der Schülerdisputationen wird darauf aufmerksam gemacht, daß durch ungeeignete Themata — auch durch eine ungeschickte Leitung der Debatte von seiten des Lehrers! — die ohnedies vorhandene Neigung, aus Schwarz Weiß zu machen, in ungesunder Weise gefördert werden kann.

Daß die freien Studientage in größeren Städten bedenklich sind, gibt Cramer zu, indessen will er sie auch da nicht grundsätzlich verwerfen, sondern glaubt, man werde namentlich vertrauenswürdige Jahrgänge einer Prima allmählich zum richtigen Genuß einer solchen Freiheit erziehen können. Auch den Schülervereinigungen stellt er sich, ohne die dagegen vorgebrachten Bedenken leicht zu nehmen, im ganzen freundlich gegenüber und erhofft davon nicht unerheblichen Nutzen sowohl für die einzelnen daran beteiligten Schüler wie für den Geist der Schule. Angesichts des alten und starken Mißtrauens, das den Schülervereinigungen in unsern Kreisen noch immer widersteht, möchte ich die optimistische Auffassung Cramers dadurch unterstützen, daß ich aus einem auf der vorjährigen Versammlung rheinischer Philologen gehaltenen Vortrage einige Angaben über meine eigenen Erfahrungen in dieser Sache hier wiederhole: „In der

Oberprima, die ich gegenwärtig im Deutschen unterrichte, hat sich im vorigen Herbst ein literarisches Kränzchen gebildet, an dem zehn Schüler, etwa die Hälfte der Klasse, teilnehmen, eine Zahl, die ich mir, wenn man mich gefragt hätte, wahrscheinlich etwas kleiner gewünscht hätte. Die Schüler kommen in der Regel einmal in der Woche, während der Ferien zweimal, abwechselnd in der elterlichen Wohnung von 8—10 Uhr abends zusammen; auf eine Rezitation folgt gewöhnlich ein Vortrag, an den sich eine Besprechung anschließt, auch werden Stücke mit verteilten Rollen gelesen und besprochen. Bis jetzt sind außer klassischen Dramen Hebbels Judith und Ring des Gyges, Halms Fechter von Ravenna, Ibsens Kronprätendenten und Volksfeind, Björnsons Fallissement und Über die Kraft behandelt worden. In der Bibliothek, die durch wöchentliche Beiträge unterhalten wird, sind u. a. auch Wildenbruch, Hauptmann und Sudermann vertreten. Wie diese literarische Vereinigung ohne mein Zutun, selbstverständlich aber mit Zustimmung unseres Direktors entstanden ist, so enthalte ich mich auch jeder nach Argwohn schmeckenden Kontrolle. Die Fühlung, die zwischen der Vereinigung und mir besteht, beschränkt sich darauf, daß ich mich gelegentlich nach ihrem Befinden erkundige und daß dann der geistige Führer der Gesellschaft, ein in jeder Hinsicht tüchtiger Mensch — der Verfasser der oben erwähnten Arbeit über Schillers Verhältnis zu Kant — über das, was sie treiben, mich auf dem Laufenden hält. Aber ich kann versichern, daß nach unsern Beobachtungen keiner der Übelstände, die man solchen Schülervereinigungen nachsagt, hervorgetreten ist."

In einem weitern Abschnitt bespricht Cramer die Möglichkeiten einer freiern Gestaltung des Unterrichts unter Abweichung von den amtlichen Lehrplänen. Das Leihsystem, wobei die Stunden eines Faches durch kleine gelegentliche Anleihen bei andern Fächern vermehrt werden, hält er für ein zweckmäßiges und unbedenkliches Verfahren, das den Vorzug habe, keiner Vermehrung der Lehrkräfte zu bedürfen. Demgemäß wünscht er auch dem in den amtlichen Lehrplänen selbst angeregten Schleifensystem, das innerhalb bestimmter Fachgruppen eine zeitweilige Verschiebung der Stundenzahl zuläßt, in der Praxis mehr Beachtung. Zurückhaltender verhält er sich zu weitergehenden Vorschlägen, denen zu folgen ihm nur dann ratsam scheint, wenn vorsichtige Versuche sie als gangbar erwiesen haben. Diese Bedingung habe der vom Direktor Gaede zu Strasburg i. Westpr. aufgestellte und durchgeführte Plan einer Gruppenbildung erfüllt; die von anderer Seite dagegen erhobenen Bedenken, daß dadurch die Eigenart des Gymnasiums geschädigt, die Bequemlichkeit der Schüler großgezogen werde u. a., seien nicht ausreichend, von einer Nachahmung dieses Versuches abzuhalten. Die mancherlei Möglichkeiten, die sich aus einer Verbindung der Gruppenbildung mit dem Leih- und Schleifensystem ergeben, bespricht Cramer eingehend, teils in zustimmendem, teils in ablehnendem Sinne.

Im allgemeinen ablehnend äußert er sich zu dem von mir in der Kölnischen Zeitung im Jahre 1905, No. 1035 veröffentlichten Vorschlage, das Klassensystem mit dem Fachsystem zu verbinden, um einerseits die Klasse von dem Ballast der Nachzügler zu befreien, anderseits diesen selbst durch das ihnen in ihrem Schmerzensfach vergönnte Verschnaufen die Möglichkeit zu geben, in den anderen Fächern weiter zu schreiten und mehr zu leisten. Von der Unüberwindlichkeit

der gegen diesen Plan erhobenen Bedenken habe ich mich nicht überzeugen können, gebe aber zu, daß der Versuch nur unter besonders günstigen Verhältnissen mit Aussicht auf Erfolg gemacht werden kann.

In dem folgenden Abschnitt wird die Frage untersucht, ob und in welchem Umfange etwa den Schülern gestattet werden könne, irgend ein Fach ganz fortzuwählen und dafür ein anderes zu nehmen, eine Möglichkeit, der, wie man glaubt, bei der bevorstehenden Einrichtung weiblicher Studienanstalten innerhalb gewisser Grenzen Raum gegeben werden soll. Von der Übertragung dieses Gedankens, der bekanntlich im schwedischen Schulwesen mit großer Entschiedenheit verwirklicht ist, auf unsere höhere Knabenschulen will Cramer mit Recht wenig wissen, aber seine zuversichtliche Stimmung hinsichtlich der weiblichen Studienanstalten vermag ich einstweilen nicht ganz zu teilen, weil ich voraussehe, daß in der weit überwiegenden Mehrzahl der Fälle die künftigen Patrone solcher Anstalten aus finanziellen Erwägungen sich nur für eine der drei Schularten entschließen und dadurch manchen zur Universität strebenden Mädchen einen Zwang aufbürden werden, den wir ihren männlichen Leidensgenossen zu erleichtern suchen.

Die Frage, welche Folgen eine freiere Behandlung des Unterrichts für die Reifeprüfung nach sich ziehe, wird dahin beantwortet, daß keine Herabsetzung des Gesamtanspruches an die Reife, sondern eine Erleichterung durch Vermehrung der Kompensationsmöglichkeiten zu suchen sei.

Alles in allem ist des Verfassers Stellungnahme zu den vielen Fragen der Bewegungsfreiheit — vorsichtiges Entgegenkommen, keine Überstürzung, vor allem keine von oben befohlene oder reglementierte Freiheit — als berechtigt anzuerkennen und seine Schrift als ein wertvolles Mittel der Orientierung auf einem Gebiete, das für manchen ein neuentdecktes zu sein scheint, zu begrüßen. Dem orientierenden Zwecke des Buches kommen auch folgende Angaben über den Gang der Beratungen der Rheinischen Direktoren-Konferenz zustatten: „Die Stimmung der Versammlung gegenüber der Frage der Bewegungsfreiheit war durchweg günstig, günstiger vielleicht, als man nach der Stellungnahme einzelner Anstaltsberichte oder auch nach Erörterungen in der Fachliteratur und in Versammlungen hätte erwarten sollen. Die Abneigung gegen Neuerungen, das Mißtrauen gegenüber den Anregungen von oben — Stimmungen, wie sie die Erörterung in Wort und Schrift bis vor kurzem vielfach beherrschten — das alles trat in den Verhandlungen der Versammlung ganz in den Hintergrund. So wurde denn einhellig anerkannt, daß eine freiere Behandlung der Lehrpläne auf der Oberstufe aller drei Schulgattungen innerhalb bestimmter Grenzen durchaus wünschenswert sei; auch verschloß man sich nicht der Einsicht, daß ein solches Verfahren im allgemeinen schon in der Linie der Entwicklung unseres höhern Schulwesens liegt, wie sie besonders in dem kaiserlichen Reformerlaß und in den Lehrplänen von 1901 sich ausprägt; man erkannte also, daß nicht etwas Neues, Beunruhigendes am Horizonte unseres höhern Schulwesens auftaucht, sondern daß etwas bereits im Keime Vorhandenes sich regt, das nur sorgsamer Pflege bedarf."

Diese beachtenswerte Stellungnahme der Rheinischen Direktoren-Versammlung wird hoffentlich dazu beitragen, manchen Zweifler zu beruhigen und zu bekehren.

Köln. Johannes Kreutzer.

Briefe eines alten Schulmannes. Aus dem Nachlasse des Provinzial-Schulrats und Geheimen Regierungsrats Dr. Karl Gottfried Scheibert. Herausgegeben von Friedrich Schulze. Leipzig 1906. R. Voigtländers Verlag. VIII u. 312 S. geb. 6 M.

K. G. Scheiberts Name ist nicht mehr gar zu bekannt in den jüngeren Kreisen des höheren Lehrerstandes. Er, der mit ein Pfadfinder gewesen ist auf dem Entwicklungsgange des deutschen Realschulwesens, der dann als Provinzial-Schulrat in Breslau durch 18 Jahre hindurch auch dem humanistischen Gymnasium, und ihm vor allem, seine Sorge angedeihen ließ, um als Greis noch 25 Jahre weiter fast bis zur Jahrhundertschwelle das otium cum dignitate zu genießen, teilt das Schicksal des Vergessenseins mit manchem andern Verwaltungsmanne, der zu Lebzeiten weit bekannt, hoch geehrt, viel gefürchtet war. Wie viele unter uns wissen noch, was Landfermann, was Suffrian einst bedeutete, wenn überhaupt die Namen ihnen bekannt sind. Die Briefsammlung, die uns geboten wird, ist nur eine Auswahl aus dem Material, das dem Herausgeber vorgelegen hat. Sie gibt von dem Verfasser immerhin ein lebhaftes, verschiedenartige Seiten seines Wesens erhellendes Bild. Nicht nur der Schulmann kommt zum Wort, auch der Politiker, der Mensch in seiner Stellung zu Gott und Welt, der Jugenderzieher und der Sozialpädagoge. Eine knorrige, kantige, auf sich selbst gestellte Manneserscheinung, nicht ohne starke innere Kämpfe den Verhältnissen sich anpassend, den Lauf der Welt mit hellem Auge, mit unbeugsam individuellem Urteil verfolgend. Die Briefe aus der Zeit seiner Leitung der Stettiner Friedrich-Wilhelm-Schule (1840—1855) lassen intime Einblicke zu in die Jahrzehnte des Kampfes der emporstrebenden realistischen Bildungsanstalten gegen die Vorurteile und Unterdrückungsbestrebungen der herrschenden Mächte. Sie zeugen nicht minder von der Unklarheit und Uneinigkeit der Vertreter der neuen Richtung, von der Unerquicklichkeit und Heftigkeit der Zwistigkeiten. Wie hätte sonst Scheibert, der mit seinem Buche „Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule" sich neben Mager in die erste Reihe der Vorkämpfer gestellt hatte, verschiedentlich auf den Gedanken kommen können, die Schullaufbahn aufzugeben, um in einem praktischen Lebensberufe sich seinen Unterhalt zu verdienen. Die Briefe aus der Breslauer Zeit (1855—1873), zum größten Teil an seinen Sohn Justus, den bekannten späteren Militärschriftsteller und Mitarbeiter der Kreuzzeitung gerichtet, befassen sich wenig mit Schulsachen. Sie stammen besonders aus den Jahren 1866 und 1870 und verfolgen mit dem Auge des Altpreußen, dem Liberalismus und alles, was damit zusammenhängt, ein Greuel ist, die politischen und kriegerischen Ereignisse der Zeit.

Von hoher Warte, mit der Weisheit und Milde seiner Jahre, betrachtet der „Alte in den Falkenbergen" (Scheibert war 1873 nach Alt-Jauernitz am Riesengebirge übergesiedelt) die Dinge der Welt. Jetzt, ohne Amt, kann er seine Meinung freier äußern. So finden sich hier die eingehendsten und rückhaltlosesten Äußerungen über manche Einrichtungen des Schulwesens, über die konfessionelle Schule, über geschlossene und offene Lehranstalten, über die Analogie von Staat und Schule, über das Verhalten der Gesellschaft zu Amt und Proletariat, man sieht zu Fragen von aktueller Bedeutung.

Das sehr sorgfältig gehaltene Register, Personennamen und politische Fragen,

Erziehungsfragen und Schulen betreffend, macht eine schnelle Orientierung bequem. Geschmückt ist das Buch durch ein Bildnis des Verfassers, das uns milde Patriarchenzüge zeigt. Es lohnt, dem Manne näher zu treten.

Pankow. Max Nath.

Förster, F. W., Sexualethik und Sexualpädagogik. Eine Auseinandersetzung mit den Modernen. Kempen und München 1907. Jos. Kösel. III u. 97 S. 8°. geh. 1 M.

Das Buch enthält erfreulicherweise nicht nur, was der Untertitel verspricht: eine Auseinandersetzung mit den Vertretern einer neuen Ethik. Im Anfange freilich erinnert es etwas an jene Kanzelreden, die nicht für die Zuhörer in der Kirche bestimmt sind, sondern für die andern, die draußen bleiben und nichts davon merken, daß ihnen der Kopf gewaschen wird. Aber sehr bald verschwindet dieser Eindruck, und man sieht sich einem ernsten, sehr beachtenswerten Versuche gegenüben, unsere gebildete Jugend vor der Unsittlichkeit zu bewahren. Der Grund, auf dem der durch seine „Jugendlehre" rühmlichst bekannte Verfasser steht, ist ein gläubiges Christentum; aber auch für solche, die ohne diese Grundlage dieselbe Aufgabe lösen wollen, sind seine Ausführungen wertvoll.

Ich begnüge mich hier, auf das hinzuweisen, was für die Schule von Bedeutung ist, und lasse alles beiseite, was nur der „Auseinandersetzung" dient.

Der Verfasser verspricht sich von der sogenannten Aufklärung, mit der seit einiger Zeit in unsern höhern Schulen Versuche gemacht worden sind, verhältnismäßig wenig, ohne sie doch ganz zu verwerfen. Er meint vielmehr — meines Erachtens mit Recht —, daß in den Mittelpunkt dieser Aufklärung für die höhern Altersstufen „nicht das Negative, die Warnung vor außerehelichen Verbindungen" gehöre, „sondern in erster Linie das Positive: die Darstellung dessen, was die monogamische Institution als schützende Charaktermacht gegenüber der Triebwelt bedeutet". Mehr aber als die Beeinflussung des Verstandes nütze „die Erziehung zur Stäte", die Aufweisung „ernster, strenger Ideale, die das Geistige klar herausheben aus dem Natürlichen und es ganz rein und losgelöst von sinnlichen Einflüssen darstellen". Es klingt bitter, ist aber nicht ganz unberechtigt: wenn er sagt: „Viele unserer aufgeklärten Pädagogen kommen mir vor wie Ingenieure, die gewaltige Ströme mit Flötenspielen regulieren wollen, bis es eines Tages zu spät ist und der Schlamm sich über die Fluren wälzt." Die Gefahr werde vielfach unterschätzt, weil wir noch von dem Erbe unserer Väter zehrten, „weil bei uns die Instinkte noch beruhigt und gezähmt sind durch die Nachwirkung einer gewaltigen religiösen und ethischen Tradition". Wie weit das richtig ist, bleibe dahingestellt; aber nicht glauben möchte ich, daß „gerade die höheren Schulen erfahrungsgemäß nur zu oft wahre Pflegestätten sexueller Laster und sexueller Charakterlosigkeit" seien.

Aber auch wenn sie das, wie ich meine, nicht sind, so haben sie doch jedenfalls die Pflicht, ihre Zöglinge für die größere Ungebundenheit des späteren Lebens zu festigen und reif zu machen. Und ich stimme dem Verfasser durchaus zu, wenn er meint, das könne nicht durch eine kurze Belehrung geschehen, sondern nur durch eine planmäßige Ausbildung des Willens. Denn das ist sicher: „Auch

das reichste hygienische Wissen über alle sexuelle Gefahren hilft nichts, wenn der Mensch nicht die Kraft hat, im Augenblicke der Versuchung diesem Wissen gemäß zu handeln." „Darum ist diejenige Sexualpädagogik die beste, die nur das Allernotwendigste direkt über sexuelle Dinge redet, die dagegen alle diejenigen Charakterkräfte und Gewohnheiten zu wecken versteht, welche den jungen Menschen von selbst in die richtige geistige Haltung gegenüber den erwachenden Trieben setzen." Um zu diesem Ziele zu gelangen, schlägt Förster neben andern Beispielen „indirekter Askese" vor, auf Schulausflügen „Anregungen zur Willensgymnastik zu geben in bezug auf Überwindung des Durstes, der Müdigkeit usw." Das Wichtigste ist „die Aufklärung über die unerschöpfliche Kraft des Geistes, die animalischen Zustände und Bedürfnisse in Zaum zu halten und zur Unterwerfung zu zwingen".

Der Verfasser hat einmal, wie er mitteilt, mit Erfolg schon mit zwölfjährigen Knaben und Mädchen über die Frage gesprochen: Welche Gelegenheiten zur Willensübung gibt es in der Schule? Diese Frage wäre wert, von allen Schulmännern ernstlich erwogen zu werden. Das ist jedensfalls richtig, daß ein guter Schutz der Jugend gegen geheime Laster ein fein entwickeltes Ehrgefühl ist und daß dieses durch Prügeln und grobe Worte heruntergebracht wird. Und wenn ich auch nicht geradezu mit dem Verfasser das Wort „Omnis masturbator mendax" umkehren möchte, so glaube doch auch ich, daß die Erziehung zur Wahrhaftigkeit einer der Wege zu unserm Ziele ist. Weniger dagegen verspreche ich mir von der Einführung des Handfertigkeitsunterrichts.

Die Aufgabe, die der Verfasser uns Schulmännern stellt, ist also diese: Richtet eure ganze Lehrtätigkeit so ein, daß eure Schüler stark genug werden, den Versuchungen des Lebens zu widerstehen! Wie werden wir sie lösen? —

Lüdenscheid. Richard Jahnke.

Pfänder, A., Einführung in die Psychologie. Leipzig 1904. J. A. Barth. 423 S. geb. 6 M.

Die vorliegende Einführung in die Psychologie ist ihrer ganzen Anlage nach für einen weiteren Kreis von Gebildeten bestimmt, die sich zum ersten Male aus Neigung oder Beruf mit dieser Wissenschaft beschäftigen wollen, bei denen sich aber erfahrungsgemäß meistens außer „falschen Vorstellungen von dem Gegenstand und der Aufgabe der Psychologie, eine Reihe natürlicher und traditioneller Vorurteile hinsichtlich gewisser psychologischer Grundbegriffe und Grundfragen" finden. „Die Hindernisse zu beseitigen, die heute den Eingang in die wissenschaftliche Psychologie erschweren, den natürlichen, unbefangenen Standpunkt der Psychologie gegenüber wiederzugewinnen und diesen Standpunkt durch einen orientierenden Ausblick auf die Psychologie zu befestigen," ist die Aufgabe des Buches. Zu diesem Zweck behandelt der Verfasser im ersten Teil in drei Kapiteln die Psychologie als selbständige Erfahrungswissenschaft, ihren Gegenstand und ihre Aufgabe, die materielle und die psychische Wirklichkeit und die Methoden der Psychologie. Der zweite Teil dagegen bringt nach einer Charakteristik der psychischen Wirklichkeit im ganzen und im einzelnen eine sorgfältige Klarlegung einiger Grundbegriffe der Psychologie (Empfindung, Vorstellung, Gedächtnis, sinnliche

Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Beachtungsrelief, Seele, Bewußtsein) sowie der Grundgesetze des psychischen Lebens (Assoziationsgesetze, Gesetze der Aufmerksamkeit und des Beachtungsrelief, Gesetz der Nachahmung und der Gewohnheit).

Der Verfasser geht dabei überall „von den Anschauungen des täglichen Lebens über das psychische Leben" aus. Dagegen läßt sich an und für sich nichts einwenden; wenn aber der Verfasser meint, nur auf diese Weise zu einer reinen Psychologie zu gelangen, wenn die Abwehr der Übergriffe der bösen Metaphysiker und Erkenntnistheoretiker wie ein roter Faden das ganze Buch durchzieht, so vergißt er, daß auch in der Ansicht des naiven Menschenverstandes ein gut Stück Metaphysik und Erkenntnistheorie steckt, das sich nur zu leicht in die psychologischen Erörterungen mit einschleicht. Diese Gefahr liegt schon vor, wenn man die einem vorwissenschaftlichen Standpunkt der Psychologie entsprungenen sprachlichen Bezeichnungen und Ausdrücke ohne sorgfältige Kritik verwertet. So schließt beispielsweise die Anwendung der einfachen Zeitwörter „sehen" und „hören" im gewöhnlichen Sprachgebrauch schon einen metaphysischen und erkenntnistheoretischen Kern ein, und der Satz (S. 294): „Niemand kann etwas Psychisches sehen, hören, riechen usw., wohl aber kann man Farben sehen, Töne und Geräusche hören, kurz allerlei Physisches empfinden," bildet daher, sofern in ihm die Folgerung enthalten ist, die Farben, Töne usw. seien etwas Physisches und nichts Psychisches, einen Trugschluß.

Auf der gleichen Grundlage beruht das Streben des Verfassers, die Wörter „Empfindung" und „Vorstellung" als Verbalsubstantiva den empfundenen und vorgestellten „Gegenständen" scharf gegenüberzustellen. Und wie ist mit den Worten (S. 295): „Es ist nicht die Aufgabe der Psychologie, zu entscheiden, ob es eine von den empfindenden Subjekten unabhängige Außenwelt gibt und ob die Außenwelt wirklich so beschaffen ist, wie sie uns im gewöhnlichen Leben erscheint," die Tatsache in Einklang zu bringen, daß diesem Gegenstande ein ganzes Kapitel des Buches (s. o.) gewidmet ist und alle Darlegungen auf der Überzeugung von dem Vorhandensein einer materiellen Außenwelt fußen?

Dieser Grundzug des Buches scheint uns also verfehlt zu sein; dagegen sind die Darlegungen über den Gegenstand und die Methoden der Psychologie, soweit sie nicht mit beeinflußt sind, klar und verständig und die Sorgfalt anerkennenswert, die der „Reinigung" der Begriffe gewidmet ist. Eine behagliche, auch vor mehrfacher Wiederholung nicht zurückschreckende Breite der Darstellung kann einer „Einführung" nicht zum Vorwurf gemacht werden.

Kassel. A. Schulte-Tigges.

Chwolson, O. D., Hegel, Haeckel, Kossuth und das zwölfte Gebot. Eine kritische Studie. Braunschweig 1906. Fr. Vieweg & Sohn. 90 S. gr. 8°. geh. 1,60 M.

Die kleine Schrift gibt dem Bedauern darüber Ausdruck, daß die Naturphilosophie trotz aller Erfolge, die sie durch Fechner, von Hartmann, Helmholtz und die lange Reihe philosophierender Naturforscher der neuesten Zeit errungen hat, doch immer noch das enfant gâté in beiden wissenschaftlichen Lagern geblieben ist. Den Hauptgrund dafür, daß alle Hoffnungen auf eine endgültige Annäherung und

auf eine Verbindung der Philosophie und Naturwissenschaft zu gemeinsamer Arbeit gescheitert sind, erblickt Chwolson in der Außerachtlassung des zwölften Gebotes, dem er die für das Gebiet der literarischen Ethik geeignete Form gibt: „Du sollst nie über etwas schreiben, was du nicht verstehst." Wie dieses Gebot von Gelehrten aus beiden Lagern übertreten zu werden pflegt, demonstriert der Verfasser an drei Beispielen, besonders ausführlich an der Art, wie Haeckel, ohne das elementarste Verständnis für physikalische Fragen zu besitzen, die Fundamente der physikalischen Wissenschaft niederzureißen sucht, und wie er über die kinetische Substanztheorie und das Entropiegesetz abzuurteilen wagt, ohne sich über den Sinn dieser glänzendsten Errungenschaften der exakten Wissenschaften auch nur eine Ahnung verschafft zu haben. Die Erörterungen über Hegel und Kossuth bilden um dieses von dem Verfasser im Gefühle der Erbitterung entworfene Porträt Haeckels nur die Zierleisten. Wenn auch zuweilen ein „weniger" an Entrüstung „mehr" gewesen wäre, so verdient die Schrift doch auch in Schulkreisen Beachtung schon wegen der außerordentlich geschickten Einführung in das Substanz- und das Entropiegesetz. Der Physiker erweist sich wie in seinem Lehrbuche so auch in dieser Fehdeschrift als vorzüglicher Didaktiker.

Münster i. W. J. Norrenberg.

Jahnke, Richard, Aus der Mappe eines Glücklichen. Leipzig 1908. B. G. Teubner. 78 S. geb. 1,60 M.

Daß für Fragen der Philosophie und Lebensweisheit das Interesse bei uns im Steigen begriffen ist, zeigt das Anwachsen der für dieses Gebiet in Frage kommenden Literatur, die sich nicht nur an die Fachgenossen, sondern an weitere Kreise wendet und die sich vielfach dadurch auszeichnet, daß sie bei kräftigem Wirklichkeitssinn, der die Dinge sieht, wie sie sind, doch eine herzliche Lebensfreude in sich trägt. Wenn nun solche literarische Erscheinungen, wie auch das vorliegende Büchelchen, aus dem Kreise von Schulmännern kommen, so sind sie doppelt willkommen. Denn unsere Schule braucht Sonnenschein, unter dem bekanntlich Pedanterie und kleinlicher Sinn weniger gedeihen, als alle die frohen Regungen und Lebensäußerungen, die zur Arbeit stärken und das Pflichtgefühl mit gesundem Optimismus kräftigen. Diese Blätter aus der Mappe eines glücklichen Schulmeisters können deshalb den Schulen nicht warm genug empfohlen werden; den Meistern und den Jüngern und auch den Primanern, die über die „Rätsel des Lebens", über „Optimismus und Pessimismus", „Glück und Freude", „Eigenliebe", „Bildung", „Arbeit" und über die „Rätsel des Todes und Gott" und über andere wertvolle Fragen des Lebens nachdenken und sich anregen wollen. Daß Goethe auf einem jeden Blatte den Leitspruch liefert, gibt dem Buche sein besonderes Gepräge und seinen besonderen Wert.

Berlin. A. Matthias.

Grundke, O. und Schmidt, H., Die evangelische Religionsfakultas. Hilfsbuch zur Erlangung der Lehrbefähigung für evangelische Religion, vornehmlich in den mittleren Klassen der höheren Lehranstalten. Breslau, Trewendt und Graniers Buchhandlung (Alfred Preuß). XI u. 426 S. gr. 8°. 8 M.

Bedürfen die Kandidaten des höheren Schulamtes für die Lehrbefähigung in

evangelischer Religion eines besonderen Hilfsbuches, welches ihnen den durch die Prüfungsordnung geforderten Wissensstoff in Bibelkunde, Kirchengeschichte und Glaubenslehre darbietet, oder sollen sie sich nur an theologische Vorlesungen und größere wissenschaftliche Werke halten? Ohne Frage bedarf es für die erste Stufe der Lehrbefähigung für die oberen Klassen solcher selbständigen Studien, zumal für die Grundlage aller theologischen Bildung nach evangelischen Grundsätzen, die wissenschaftliche Erforschung der heiligen Schrift einschließlich der Erklärung des Neuen Testaments aus dem Urtexte, und „eingehende Beschäftigung mit der Heiligen Schrift" wird in der preußischen Prüfungsordnung auch von den Bewerbern der zweiten Stufe (bis Untersekunda) verlangt. Indes für das Allgemeinwissen, für die zusammenfassende Vorbereitung vornehmlich auf diese zweite Stufe fehlt es an einem Buche, das mit wissenschaftlicher Zuverlässigkeit den bisher aus verschiedenen Handbüchern zusammengesuchten Lernstoff vereinigt. Diesem Bedürfnisse wollen die beiden Herausgeber, bisher Religionslehrer an Breslauer Gymnasien, abhelfen. Sie haben nach der preußischen und der damit wörtlich übereinstimmenden sächsischen Prüfungsordnung — beide sind in der Einleitung abgedruckt — in 7 Abschnitten alle Gebiete behandelt, die für die Prüfung in Betracht kommen. Dabei gehen die klein gedruckten Erläuterungen in der allgemeinen Einleitung über Religion, Offenbarung und Bibel, in der Glaubenslehre, den Unterscheidungslehren, der Symbolik (der Lehre von den Bekenntnisschriften der verschiedenen Kirchen) über das Erfordernis der zweiten Stufe hinaus, so daß das Buch, wie die Vorrede hofft, als Grundlage der wissenschaftlichen Vorbereitung und zur zusammenfassenden Wiederholung auch für die erste Stufe der Lehrbefähigung gute Dienste leisten wird. Abschnitte wie die über Wirken und Weissagen der alttestamentlichen Propheten, über die Evangelienfrage und den Apostel Paulus, über Luthers Leben und die Geschichte der deutschen Reformation dürften alles bieten, was man bei theologischen Prüfungen verlangen kann, während die Kirchengeschichte der ersten drei Jahrhunderte, die Zeit der Verfolgung mit ihren Helden und Lehrern, der Ergänzung bedarf.

Was den Inhalt und die Art der Behandlung betrifft, so sind die wichtigsten, die heutige Theologie wie die weiteren Kreise der Gebildeten bewegenden Fragen der Gottes- und Weltanschauung erörtert, so die Bibel als Urkunde der göttlichen Offenbarung, die Person und das Heilswerk Christi, der wesentliche Unterschied zwischen evangelischer und katholischer Frömmigkeit. Alle diese Fragen sind nicht immer allseitig befriedigend beantwortet — eine Unmöglichkeit bei dem Stückwerke menschlicher Erkenntnis — sie sind jedoch überall in Angriff genommen, und ein Weg zur Lösung eingeschlagen, manchmal mit einem zaghaften „vielleicht, gewissermaßen", dabei aber mit der Wärme des an der religiösen Bedeutung der Gegenstände beteiligten Gemütes. Der theologische Standpunkt des Buches ist der positiv biblische, auf dem allein die Kirche wie der Religionsunterricht bauen und erbauen kann, in der theistischen Auffassung des Offenbarungsbegriffes und des Christentums, im Bekenntnisse zur Gottheit Christi bei aller Wahrheit seiner menschlichen Entwicklung, in der Heilsbedeutung seines Todes und der objektiven Tatsache seiner Auferstehung. Daneben aber gibt die

Bibelkunde einer vorurteilsfreien wissenschaftlichen Erforschung der heiligen Schrift ihr volles Recht, bis zu dem „sehr ungefähren" Versuche des zeitlichen Ansatzes der Pentateuchquellen nach Wellhausen und Stade; hier werden die Grenzen der Bibelkritik dem einen zu eng, dem anderen zu weit gezogen sein. Möge das aus gründlicher Arbeit und freudiger Liebe zur Sache hervorgegangene Buch seinen Zweck erfüllen, tüchtige Religionslehrer heranzubilden helfen und damit der evangelisch-christlichen Erziehung unserer Jugend, auch in der Hand des Lehrers bei der Vorbereitung auf den Unterricht, einen segensreichen Dienst leisten.

Breslau. Julius Tröger.

Zange, F., Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht. Heft VI. (Berichtigung.)

Die Besprechung des sechsten Heftes meines „Leitfadens für den evangelischen Religionsunterricht", „das Johannesevangelium auf der Oberstufe höherer Lehranstalten" durch Herrn Oberlehrer Richert im letzten Dezemberheft dieser Monatschrift, VI, 12 S. 668, enthält mehrere Aussagen, die der Berichtigung bedürfen.

Herr Richert behauptet: das Evangelium werde in meinem Buche durch eine fremde Disposition in seiner Komposition zerrissen, indem im Anschluß an das Kirchenjahr die Stellen des Evangeliums gruppiert würden, um schließlich eine Art von Glaubenslehre zu gewinnen. So werde das Evangelium um dogmatischer Fragen, also um Nebenzwecke willen erklärt und der Hauptzweck des Literaturwerkes vernachlässigt. Es finde sich kein Wort einer literarischen Orientierung. Das Buch treibe wesentlich biblische Theologie.

Das ist nicht richtig. Denn wie schon aus der Inhaltsübersicht, dem Vorwort und der kurzen einleitenden Besprechung der Aufgabe S. 1 hervorgeht, geht meine Erklärung zwar von dem 20. Kapitel des Evangeliums aus, und dieser Ausgang wird zuletzt auch noch im Hinblick auf das Zusammenfallen des Beginns dieser Unterrichtsarbeit mit der Zeit zwischen Ostern und Pfingsten empfohlen, weil dann der Unterricht zugleich durch das kirchliche Feiern glücklich unterstützt werde, — die Hauptgründe für diesen Ausgang sind aber vielmehr folgende: 1. die an die Auferstehungsgeschichte angeschlossene Inhalts- und Zielangabe dieses Evangeliums S. 20, 30, 31, womit also gerade der Hauptzweck des Evangeliums sofort beim Beginn der Besprechung ins hellste Licht gestellt und die Hervorkehrung dogmatischer Gedanken, zu denen der Prolog so leicht verleitet, vermieden wird, 2. der Grundsatz, vom bereits Bekannten behufs rascher Erledigung auszugehen, und doch auch gleich zwei der wichtigsten Fragen, die das Nachdenken der Primaner sehr anziehen und stark herausfordern: was wir nämlich von der Auferstehung Christi und vom heiligen Geist (20, 22) zu halten haben, unter das neue Licht zu stellen, das aus dem Johannesevangelium auf sie fällt. Auch die zufällig aus dem Johannesevangelium entnommenen Evangelien einiger Sonntage zwischen Ostern und Pfingsten werden, weil sie von demselben Gegenstande handeln und durch die kirchlichen und Schulgottesdienste sich so nahe legen, im Anschluß an Joh. 20, 22 in diesem Eingang gleich mit besprochen, um diesen Gegenstand gleich ganz zu erledigen und später bei der zusammenhängenden Besprechung der wichtigen Kapitel 14—16 nicht durch diese schwierigen

Fragen aufgehalten zu werden. Im übrigen aber wird das Evangelium von vorne, von 1, 19 an zu lesen begonnen — nur der schwierige dogmatische Prolog bleibt fürs erste noch weg — und von Kapitel zu Kapitel bis ans Ende besprochen, ohne eine Spur einer Anlehnung ans Kirchenjahr. Selbst die Besprechung des Evangeliums für Misericordias Domini Joh. 10, 12—16 wird nicht vorausgenommen, sondern an seinem Platz im Evangelium geboten.

Es wird also keineswegs in meinem Buche der Hauptzweck des Literaturwerks vernachlässigt und seine „Komposition fremden Zwecken zuliebe durch eine fremde Disposition zerrissen". Es wird vielmehr gerade in meinem Buche energischer, als sonst meist geschieht, der Hauptzweck des Evangeliums von vornherein klar ins Auge gefaßt und fest im Auge behalten. Denn das 20. Kapitel gibt ja in Vers 30 und 31 den einheitlichen Gedanken, der die ganze Schrift durchzieht und alle Teile zu einer literarischen Einheit zusammenschließt, selbst an die Hand. Und so führt das Ausgehen vom 20. Kapitel gerade zum einzig zuverlässigen und von den Schülern faßbaren Verständnis des Evangeliums als Literaturwerk. Daß die Reden Jesu in der Disposition besonders hervorgehoben werden, liegt in der Natur dieses Evangeliums und der Primaneraufgabe. Sie sind die Hauptsache und ihr Verständnis ist oberstes Bedürfnis. Doch sind die „Anlässe" dabei keineswegs übersehen, vielmehr wird der Zusammenhang zwischen den Worten und den Taten oder Erlebnissen Jesu sowie die ganze Struktur des Evangeliums stets mit besonderem Fleiß ans Licht gestellt. Die Erkenntnis des Zwecks des Evangeliums aber wird gleich im Anfang meines Buches S. 2 und 3 benutzt, um sofort an der Spitze auch einen ersten Vergleich mit den andern Evangelien anstellen zu lassen, vor allem mit Luc. 1, 1—4, dem ja Joh. 20, 30—31 in seiner Weise entspricht, womit die erste „literaturgeschichtliche Orientierung" gegeben wird. Vgl. S. 2 u. 3! Nachdem so von Anfang an in meinem Buche die Aufmerksamkeit auf diese Fragen gelenkt ist, auch auf die Kennzeichen der Augenzeugenschaft, wofür wieder c. 20 sehr brauchbar ist, zieht sich diese Beobachtung und die Vergleichung des vierten mit den drei ersten Evangelien durch das ganze Buch, aber meist natürlich nur in kurzen Hinweisen, indem jeder Anlaß, der sich im Evangelium dazu bietet, benutzt wird. Und am Ende wird dann, nachdem die Aussagen des Johannesevangeliums über Jesum zusammengefaßt und im Anschluß daran der Prolog, der für den Anfänger im Bibellesen gewiß besser als Epilog behandelt wird, besprochen ist, ein eingehender Vergleich zwischen der Überlieferung der Synoptiker und der des vierten Evangeliums angestellt, S. 44ff. Diesem Vergleich ist überdies eine, wenn auch kurze Orientierung über den literarischen Charakter der Evangelien überhaupt vorausgeschickt. Mancher mag nach dieser Richtung noch mehr verlangen; ob's aber geraten ist, muß bei der sehr strittigen Materie und bei dem Mangel an Zeit zum mindesten ernstlich bezweifelt werden. Aber daß in meinem Buche sich „kein Wort einer literarischen Orientierung finde", kann im Ernste doch nicht behauptet werden.

Am Ende wird dann natürlich in meinem Buche auch noch eine „Zusammenschau" der Heilsbotschaft nach Johannes und nach den anderen Evangelisten geboten, und die wird unwillkürlich zu einer kurzen Summe der christlichen Lehre oder des christlichen Glaubens. Wie könnte es auch anders sein. Wenn man

beim Rückblick auf das „einzige zarte Hauptevangelium", wie's Luther mit Recht nennt, und die andern dazu gemachten Erfahrungen sammelt, wie sollte sich da nicht unwillkürlich eine Art Summe der christlichen Lehre ergeben? Daß aber solcher Rückblick gehalten und solche Summe gezogen wird, ist nur sachgemäß und pädagogisch gewiß richtig, auch im Sinne der preußischen Lehrpläne, welche mit Recht fordern, daß die Glaubenslehre in erster Linie aus der Erklärung der neutestamentlichen Schriften herauswachse, also da vorbereitet werde; denn so wird am besten dem Dogmatismus vorgebeugt. Nach dem Dargelegten ist es aber nicht richtig, wenn Herr Richert behauptet, „die Stellen des Evangeliums seien im Anschluß an das Kirchenjahr (also willkürlich) gruppiert, um schließlich eine Art von Glaubenslehre zu gewinnen". Auch „biblische Theologie" wird in meinem Johannesevangelium nicht getrieben.

Wenn bei Besprechung der Aussprüche Jesu über wichtige Fragen, wie über den heiligen Geist oder die Wiedergeburt oder das ewige Leben oder über Jesu Tod die den Schülern bereits aus den anderen Evangelien und aus den Briefen der Apostel bekannten Aussagen über diese und verwandte Gegenstände zur Veranschaulichung und zur Klärung der Begriffe herangezogen werden, so ist das nimmermehr „biblische Theologie", sondern einfach praktische, echt pädagogische Bibelerklärung.

Auch sonst ist in meinem Buche vieles aus dem Gedankenkreise eines Primaners verzeichnet, was zu dem Inhalt des Johannesevangeliums in Beziehung steht und demgemäß herangezogen werden kann, in einem echt pädagogischen Unterricht, der von einer Szienz in die andere hinüberschauen läßt, herangezogen werden muß, vieles aus dem griechischen, lateinischen, deutschen, naturwissenschaftlichen Unterrichte und aus dem Leben. Daher die vielen „Fragen, Seitensprünge, Parallelstellen, Wiederholungen, Aufgaben, die massenhaften Zitate, Exkurse" u. dgl., eine Fülle „Material", dessen „Wucht der Leser erliegt", wie Herr Richert sagt. Aber das Buch will ja kein Lesebuch sein, sondern ein Hilfsmittel beim Unterricht, ein „Leitfaden", der durch die Fülle der großen Gedanken dieses Evangeliums und ihre reichen Beziehungen führen will. Und da wird man sagen dürfen, „wer vielen vieles bringt, wird manchem etwas bringen". Die Arbeit der Auslese soll und darf niemand erspart werden.

Erfurt. F. Zange.

Die „Berichtigung" des Herrn Verfassers veranlaßt mich nicht, von meiner Kritik etwas zurückzunehmen oder ihr an dieser Stelle etwas hinzuzufügen. Für die Streitfrage interessierte Leser verweise ich auf das Buch selbst.

Bromberg. H. Richert.

Flügel, Otto, Die Sittenlehre Jesu. Fünfte, verbesserte und vermehrte Auflage. Langensalza 1904. H. Beyer und Söhne. 80 S. 1,20 M.

Von der wachsenden Einsicht, daß beim Religionsunterricht die Lehre Jesu in den Mittelpunkt zu stellen ist, legt auch der Umstand Zeugnis ab, daß Flügels Darstellung der Sittenlehre Jesu schon in fünfter Auflage erschienen ist. Der Verfasser ist der Meinung, daß „zur Auffassung, zur Apperzipierung einer volkstümlich

vorgetragenen Sittenlehre, wie es die Sittenlehre Jesu ist, sich die Ethik Herbarts besonders eignet", und gliedert deshalb den Stoff nach den von Herbart gebrauchten Kategorien. Ich glaube im Gegensatz dazu, daß der Stoff aus sich selbst heraus, und zwar nach den von Jesu selbst gebrauchten Hauptkategorien der Gottesliebe und der Nächstenliebe gegliedert werden muß. Auch halte ich es nicht für richtig, daß das 4. Evangelium ohne weiteres als Quelle für die Lehre Jesu benutzt wird. Das Büchlein enthält aber im einzelnen soviel Brauchbares und Gutes, daß ich trotz des angegebenen grundsätzlichen Dissenses und mancher Meinungsverschiedenheiten im einzelnen demselben noch eine ganze Reihe weiterer Auflagen wünsche.

Münster i. W. Wilh. Koppelmann.

Clemen, Karl, Paulus. Sein Leben und Wirken. Gießen 1904. J. Rickerscher Verlag. Bd. I: VII u. 416 S. 8 M. II: VII u. 339 S. 5 M.

Das Werk will eine Lücke ausfüllen, indem es die bisherigen Forschungen über Paulus, „die ja gerade jetzt, wenigstens auf vielen Punkten, einen gewissen Abschluß erreicht und zu weitgehender Übereinstimmung der Fachleute geführt haben", zusammenfaßt und so dem Bedürfnis nach einer wissenschaftlichen Gesamtdarstellung des Lebens des Apostels abhilft. Der 1. Band ist der Untersuchung der Quellen (der paul. Briefe, der kanonischen Apostelgeschichte und der apokryphen Apostelgeschichten) und der Chronologie gewidmet, wobei der Verfasser seine früheren Ansichten über die letztere zum guten Teil zurücknimmt. Als besonders bemerkenswert hebe ich hervor, daß Clemen, welcher Anhänger der südgalatischen Theorie ist, den Galaterbrief ins Jahr 50 verlegt und in Athen entstanden sein läßt, also vor den nach seiner Ansicht im Jahre 51 geschriebenen Thessalonicherbriefen. Der Kolosserbrief und der Brief an Philemon sind nach Clemens Meinung nicht in Rom, sondern in der Gefangenschaft in Cäsarea entstanden, und zwar im Jahre 59/60. Abgesehen vom Epheserbrief und den Pastoralbriefen hält Clemen sämtliche unter dem Namen des Apostels gehenden Briefe für echt. Der erste Timotheusbrief ist nach ihm vom Anfang bis zu Ende unecht; im 2. Timotheusbriefe und im Titusbriefe hält er einzelne Stellen für echt, mindestens die Abschnitte 2 Tim. 1,15 ff., 4,9 ff. und Tit. 3,12 ff. Mag man im übrigen den Resultaten des Vesfassers zustimmen oder nicht, einen Gewinn wird jeder Leser aus der gewissenhaften und durch eine überaus gründliche Kenntnis und Benutzung der einschlägigen Literatur ausgezeichneten Untersuchung, in der das pro und contra sorgfältig abgewogen wird, jedenfalls davontragen, sei es nun eine Berichtigung oder Befestigung der eigenen Ansicht.

Der zweite, einzeln käufliche Band bietet eine auf die Untersuchnngen des ersten sich gründende, aber für sich verständliche, für ein größeres Publikum bestimmte Darstellung des Lebens und Wirkens Pauli. Die Lehre des Apostels kommt dabei etwas zu kurz; um so ausführlicher wird das Äußere seines Lebenswerkes behandelt. Von willkürlichen Konstruktionen hält sich Clemen dabei fern; bloße Vermutungen, welche natürlich nicht überall zu vermeiden waren, werden auch als solche kenntlich gemacht. Sehr eingehend schildert er mit Benutzung der besten Quellen aus dem Altertum und der Neuzeit die Stätten der Wirksamkeit des Apostels, wobei hier und da sogar die Aussicht von den benachbarten Höhen eine Rolle

spielt. Zu dem eigentlichen Thema stehen diese Ausführungen ja öfters nur in lockerer Beziehung, aber im ganzen genommen bieten sie gerade dem Lehrer viel brauchbares Material. Und darum sei das treffliche Buch dem Religionslehrer der oberen Klassen zur Benutzung für seinen Unterricht bestens empfohlen.

Münster i. W. Wilh. Koppelmann.

Deutsche Bücherei, herausgegeben von Oberlehrer Dr. Reimann, Berlin. Bis jetzt erschienen 52 Bände, je 6—12 Druckbogen stark. Berlin SW 61, Johannistisch 4. Expedition der Deutschen Bücherei (Alfred Sarganek). kl. 8°. Preis für den Band 0,25 M., geb. in Ganzleinen 0,50 M.

Dies groß angelegte Unternehmen verfolgt bei erstaunlich billigem Preis einen doppelten Zweck. Zunächst will es, ähnlich den jüngst hier gewürdigten Wiesbadener Volksbüchern, gute Lektüre in die weiten Schichten unseres Volkes tragen. So finden wir eine Menge Schriftsteller, deren Werke auch sonst schon zu billigen Preisen zu haben sind: E. Th. A. Hoffmann, H. v. Kleist, Grillparzer, Schwabs Volksbücher, Biernatzki, J. Gotthelf, Otto Ludwig, Willibald Alexis, Reuter (die Stromtid kostet hier z. B. 0,75 M., gegenüber 1,20 M. bei Reclam). Aber auch neuere Belletristik wird geboten, da treffen wir die Namen Ilse Frapan, Ossip Schubin, Ebner-Eschenbach; vom alten guten Benedix findet sich eine Reihe ziemlich rührseliger Geschichten „Auseinander", mit einer ganzen Anzahl von volkstümlichen Erzählungen ist der eben „frei" gewordene Heinrich Schaumberger vertreten, den man wohl mit Sohnrey in Parallele stellen kann. Auch moderne Märchen von Gertrud von Hoxar sind aufgenommen, denen aber doch, wie den meisten ihrer Genossen, die rechte Naivität und der Duft fehlen.

Aber der Schwerpunkt der Sammlung liegt nicht in dieser Zusammenstellung guter erzählender Lektüre für Volks- und Schülerbibliotheken. Ihr wichtigstes Ziel — und deshalb verdient sie einen Hinweis gerade in der Monatschrift — ist der Versuch, Aufsätze und Vorträge deutscher Gelehrter unserer Tage in weitere Kreise für möglichst wenig Geld zu bringen. Ein ansehnliches Stück deutscher Gelehrtenarbeit, deutschen Wissens und deutscher Sprachkunst liegt versteckt in Zeitschriften oder schwer zugänglichen, weil viel zu teueren Sammlungen von Aufsätzen. Wie manch kluges Wort, gesprochen im Kampf der Parteien des Tages, ist es wert, weiteren Kreisen nochmals zugerufen zu werden, statt dereinst — im besten Falle — in einem Bande „Kleiner Schriften" oder so ähnlich für die Benutzung der Nachwelt aufbewahrt zu werden. Es sind vor allem Arbeiten von Berliner Professoren, die die „Bücherei" berücksichtigt: Treitschke, Max Lenz, Erich Schmidt, Paulsen, Wilhelm Münch, von Nichtberlinern Erich Marcks in Hamburg. Aus der Zeit der Reformation werden wir über 17. und 18. Jahrhundert in die Neuzeit bis in den Kampf um die Stellung der Geschichte in unseren Tagen und in die Zeit der Abneigung zwischen England und Deutschland geführt. Treitschkes Essays über Luther, Lessing, Fichte, Kleist sind abgedruckt, die Art dieses gewaltigen Herolds Neudeutschlands schildert Erich Marcks, der auch Bismarcks Lebensarbeit wundervoll würdigt. Ebenfalls zu Bismarck führt M. Lenz, der auch Reformation und Humanismus, Hutten, Gustav Adolf behandelt.

Paulsen vergleicht die Ethik Jesu und die Gegenwart, spricht über Goethes ethische Anschauungen, und ein Aufsatz wie „Deutsche Bildung-Menschheitsbildung" zeigt, wie andere, den Vorkämpfer nationalen Wesens. Probleme menschlichen Lebens, darunter auch das der nationalen Erziehung, behandelt Wilhelm Münch, den wir hier auch als liebevollen Darsteller der „Gestalten vom Wege" antreffen.

So finden hier weite Kreise unseres Volkes Anregung; für Schülerbibliotheken, für Schülervereine, die sich nicht bloß auf Vermittlung rein ästhetischer Literatur beschränken sollten, dürfte es kaum eine bessere Lektüre geben, man braucht nur an die Namen Treitschke und Paulsen zu denken. Religions- und Geschichtsunterricht, Literatur und Erdkunde finden hier Vertretung, und es gewährt ein besonderes reizvolles Vergnügen, zu sehen, wie ähnliche Probleme bei verschiedenen Geistern sich verschieden widerspiegeln, wie etwa Treitschke und M. Lenz die Reformation behandeln.

Die Sammlung soll fortgesetzt werden, das Programm verheißt eine Reihe vortrefflicher Namen. Vielleicht stellt der Herausgeber einmal Aufsätze verschiedener Autoren um einen Zentralpunkt deutschen Wesens zusammen, Goethe, Bismarck usw. Steigender Absatz wird es vielleicht auch ermöglichen, die Bändchen etwas besser auszustatten, vorläufig lassen Papier und Heftung zu wünschen übrig, und es empfiehlt sich, die gebundene Ausgabe anzuschaffen.

Linden. Woldemar Haynel.

Das neulich bereits angezeigte und angelegentlich empfohlene Unternehmen ist um zehn Nummern vermehrt worden, darunter befinden sich auch zwei Bände des nun endlich frei gewordenen Mörike. Martin Ulbrichs schlesische Geschichten führen in die schlesische Vergangenheit und sind anspruchslose, von stark protestantischem Geiste durchwehte Erzeugnisse der sogenannten Heimatkunst. Das Wichtigste und für die Sammlung Charakteristische ist auch hier wieder die Aufnahme populär-wissenschaftlicher Aufsätze, diesmal über Richard Wagner. Der erste Band würdigt besonders Lohengrin, Meistersinger und Parsifal, ferner das Verhältnis Wagners zu Beethoven, im zweiten Teil gehen die Erörterungen über Bayreuther Festspiel und Wagner-Literatur ein wenig ins Detail. Zwei Aufsätze über Hans von Bülow, darunter eine schöne Gedächtnisrede, schließen das Heft würdig ab. Ein Roman Clarissa Lohdes wird Leser interessieren, die eine „spannende" Handlung lieben, in der fein säuberlich die Guten belohnt und die Bösen bestraft werden.

Lehmann, R., Deutsches Lesebuch für höhere Schulen: Anhang für die Provinz Schlesien von Altenburg und Muth. Heft 1/3. Leipzig 1906. G. Freytag. kart. 1,70 M.

Die als Glied einer freiheitlichen, individualisierenden Pädagogik zur Geltung gelangte Entwicklung der Eigenart der einzelnen deutschen Stämme und Landesteile, die in der Dichtung bereits die duftigen Blüten der so gesunden Heimatkunst treibt, erfordert im deutschen Unterricht eine stärkere Berücksichtigung heimischen Anschauungs- und Lesestoffes. Zu dieser Würdigung der Besonderheiten des seelischen Lebens der Heimat sind entweder besondere Lese-

bücher für die einzelnen Provinzen bzw. Provinzgruppen nötig oder bei Lesebüchern allgemeinen Charakters die Ergänzung des spezifisch Stammhaften durch provinzielle Anhänge. Gilt das für alle Landesteile, so nicht zum wenigsten für Schlesien, dessen Sonderart bisher, aus Unkenntnis und Verkennung, die geringste Beachtung zu finden pflegte, wiewohl ihm ob seiner Stellung im Kampfe um deutsche Kultur und Sprache und ob seiner wirtschaftlichen Bedeutung im Gesamtstaatshaushalt eine höhere Bewertung gebührt.

Diesem offenbaren Bedürfnis kommt der zu R. Lehmanns deutschem Lesebuche von Altenburg und Muth in drei Heften von je drei Bogen herausgegebene Anhang für Schlesien in dankenswerter Weise entgegen. Im Hinblick auf „die rührend große und gemütvolle Anhänglichkeit" des Schlesiers an seine Heimat, die als Grundakkord in einem Motto aus Holtei vorausgeschickt ist, wollen die Verfasser durch Darbietung von hochdeutschen und mundartlichen Dichtungen und Prosaaufsätzen heimischer Schriftsteller „die schlesische Jugend zur liebevollen Vertiefung in die schlesische Eigenart" anregen. Bei vollster Anerkennung der mit sichtlicher Liebe getroffenen Auswahl vermögen wir jedoch in dem Werke noch nicht eine allseitig befriedigende Füllung der klaffenden Lücke zu sehen.

Zu den meisten Ausstellungen zwingt das für die Unterstufe bestimmte Heft I. Von den hier in die Gruppen a) Aus Sage und Geschichte und b) Ernstes und Heiteres aus dem schlesischen Leben verteilten Gedichten stehen 7 Christkindlein von M. Heinzel, 12 Die schlesische Jungfrau von W. Kritzinger und 14 Zum Einzug der siegreichen schlesischen Armee in Breslau poetisch nicht eben hoch. Ähnlich verhält es sich mit 8 Tränen des Vaterlandes von Gryphius und 9 Auf den Tod des letzten Piastenherzogs Georg Wilhelm, die nur literaturgeschichtliches Interesse haben und, jenes als Beispiel der Sonettenpoesie Gryphius', dieses als Probe höfischer Dichtungsweise, erst auf der Oberstufe gewürdigt werden können, zumal ein Prosastück Tod des letzten Piasten nach Grünhagen auch erst in Heft II erscheint. Nach der Mittelstufe, unter die Poesie der Freiheitskriege, gehört 11 Die Einsegnung der Freiwilligen in Rogau von Th. Körner; ebendahin wird besser das umfangreiche Dialektgedicht 24 Verlegenheit von Holtei gestellt; auf die Oberstufe 18 Sonnenaufgang auf der Schneekoppe von Th. Körner (zusammen mit dem dort angeführten „Der Zackenfall" von dems.) und besonders die köstliche Perle der Romantik „Der Zauberblick" von Eichendorff, die hier (2) als „Die weiße Frau von Kynsburg" erscheint.

Von den a) Aus Geschichte und Sage geschöpften Prosastücken dieses Teiles ist 29 Der Sprung vom Kynast nach Grässes Sagenbuch, abgesehen von dem bedenklichen Motiv darin, viel weniger charakteristisch als die tieferwurzelnde und bekanntere Sage von Kunigunde vom Kynast. Ein vollständiger Mißgriff liegt vor bei der nach Gödsches schlesischem Sagenschatz mit 30 Die Teufelseiche gegebenen Probe des gerade in Schlesien noch so ungemein verbreiteten Glaubens an die wilde Jagd, insofern der Phantast Gödsche die unlauterste Quelle für den schlesischen Sagenforscher bildet; dieser Mißgriff ist um so verwunderlicher, als Schlesien eine Reihe ebenso anmutender Fassungen jener großen

Volkssage aufzuweisen hat, wie sie Mitteldeutschland einem Bürger, Goethe und Julius Wolff bot.*)

Bei den Schilderungen b) Aus dem schlesischen Naturleben liegt in 40 Leben auf der Oder von O. Altenburg die Bezugnahme auf Mahomeds Gesang von Goethe über der Würdigung der Unterstufe.

Ganz ausgeschaltet ist die Sage aus den Gedichten und Prosastücken des für die Mittelstufe bestimmten Heftes II. Das ist insofern zu bedauern, als auch das Lehmannsche Buch kein Stück über die hier zu behandelnden bei allen Westgermanen so sehr ausgebildeten „niederen Religionsformen", den Dämonen- und Seelenglauben, bietet**), wovon wiederum gerade die schlesische Volkssage wimmelt. Dagegen enthalten die Gedichte 3 Preußisches Grenadierlied von W. Alexis und 5 Ein Traum des alten Fritz von J. G. Seidl (nicht: Seidel) nichts spezifisch Schlesisches; da wäre eine der mehrfach in Schlesien noch erhaltenen Versionen des Marlborough-Liedes schon charakteristischer. Zu abstrakt und daher wenig faßlich für die Mittelstufe ist auch 2 Geistliches Lied aus dem 30jährigen Kriege von Logau. Im ganzen herrscht im poetischen Teile dieses Heftes zu sehr die Mundart vor.

Auch unter den geschichtlichen Prosastücken fehlt einigen der heimische Bodengeruch, so 26 Eine Weihnachtsbescherung in Versailles und 23 Napoleon von G. Freytag, während 32 Durch eine schlesische Landschaft von demselben auch auf andere deutsche Gaue passen würde. Von den sonstigen erscheint 15 Zur Germanisierung von Schlesien nach G. Freytag zu schwer, wenigstens in der Charakterisierung des deutsch-slawischen Schlesiers. Ähnlich steht es bei 16 Schlesische Volksart und Sprache von Partsch hinsichtlich der Lautanalyse des schlesischen Dialektes. Die übrigen geschichtlichen und dem heimischen Kulturleben entnommenen Schilderungen nach Schroller, Grünhagen, Regell u. a. sind einwandfrei, zum Teil sogar recht zweckdienlich.

Am besten gelungen scheint uns Heft III für die Oberstufe zu sein, nur daß wir im poetischen Teil ein episches Seitenstück zu den Szenen aus Gryphius' geliebter Dornrose und G. Hauptmanns Hanneles Himmelfahrt vermissen. Ein geeigneter Abschnitt aus Albers' Eginhart und Imma und Philos vom Walde Leutenot würde den Mangel ersetzen. Eine ähnliche Ergänzung wäre zu dem naturalistischen Prosastück in schlesischer Mundart 29 Beim Mutterle von P. Butze angezeigt; sie würde am besten durch eine Probe aus einem unserer Heimatkünstler, etwa aus P. Kellers Romanen, gegeben. Die Aufsätze zur Geschichte, Kultur, Natur und Technik nach G. Freytag, Grünhagen, Partsch, Semrau u. a. sind durchweg angemessen. Nur finden wir in 23 Schlesische Bauten und Bildwerke im 16. Jahrhundert die hochbedeutende schlesische Goldschmiedekunst nicht gewürdigt. Und auch 25 Schlesien im deutschen Geistesleben müßte als etwas veraltet noch durch einen Hinweis auf G. Hauptmann und die schlesischen Neuromantiker und Heimatkünstler erweitert werden.

---

*) Vgl. Wahner, Die wilde Jagd in Schlesien, I. Teil. Leipzig 1902. Teubner.

**) Anders die Lesebücher von Evers und Walz IV mit dem Aufsatz 11 Seelen- und Naturgeister von Evers und von Führer-Kahle-Kortz V mit den Stücken 10 Seelengeister und 11 Naturgeister nach Klee, Lange und Zehme.

Endlich sind leider eine Anzahl störender und die Auffassung beeinträchtigender Druckfehler den Korrektoren entgangen, z. B. in des Ref. Märchen 39 Die Heidekiefer (H. I, S. 49): verdoppelt statt verkoppelt, Weisen statt Weihen, die übrige Straße statt der übrigen Straße und dergleichen.

Neiße. Jos. Wahner.

Fick, August, Vorgriechische Ortsnamen, als Quelle für die Vorgeschichte Griechenlands verwertet. Göttingen 1905. Vandenhoeck und Ruprecht. 173 S. 8°. 5 M.

Als Kretschmer im Jahre 1896 in der „Einleitung in die Geschichte der griechischen Sprache" den Nachweis erbracht hatte, daß in Vorderasien eine — wie er sich noch vorsichtig ausdrückte — weder indogermanische noch semitische Bevölkerung gesessen habe, hätte man erwarten sollen, daß nun bald auch die Frage, ob nicht in Griechenland die nämliche vorgriechische Bevölkerung zu finden sei, ihre Lösung finden werde. Einzelne Beiträge dazu sind auch von verschiedenen Seiten geliefert worden, eine wirkliche Entscheidung aber hat erst das vorliegende Buch gebracht. Fick geht von der bekannten Odyssee-Stelle aus, in welcher die Völker Kretas aufgezählt werden. Homer kennt außer Achäern und Dorern auf Kreta Eteokreter, Kydonen und Pelasger. Es gelingt Fick, zunächst die Wohnsitze der letzten drei Völker auf Kreta selbst festzustellen, sodann durch verwandte Namen aus Kleinasien und Griechenland die Richtung zu bestimmen, aus welcher die genannten drei Gruppen von Völkerstämmen dort eingewandert sind. Von dieser Basis aus wird dann eine Untersuchung über die Ortsnamen der Inseln des Ägäischen Meeres und des festländischen Griechenlands angestellt, überall das Nichtgriechische ausgesondert und miteinander in Beziehung gebracht. So gelingt es dem Verfasser sicher zu erweisen, daß die vorgriechische Bevölkerung auf den Inseln und in Kleinasien mit derjenigen Griechenlands selbst identisch ist; dagegen scheint mir der Versuch, diese ganze Urbevölkerung scharf in einzelne Unterabteilungen zu sondern, nicht durchführbar; Fick unterscheidet folgende Gruppen:

1. Urkreter, sie hatten ursprünglich ganz Kreta inne und waren nahe verwandt mit den Lykiern und den Lykaoniern, ihre Hauptstadt war Knosos, ihr Hauptgott der Himmelsstier Minos. Dieselbe älteste Schicht hettitischer Bevölkerung findet sich auch in Thessalien, Phokis, Böotien und besonders in Attika, wo sie sich am längsten gehalten hat und ganz allmählich gräzisiert worden ist, ferner in Megaris und im östlichen Peloponnes, wo ihr unter anderm Korinth angehört.

2. Im Westen hatten die Leleger ihre ältesten Wohnsitze; sie reichten vom Cap Malea bis Epirus, „überschritten früh den Parnaß, drangen in Euboea und Megaris ein und besetzten von da aus die Kykladen, Sporaden und die Westküste Kleinasiens von der Troas bis nach Lykien hin". Gemeinsam ist ihnen der Kult des Sonnenvogels und der Zwillingsgötter, ihrem Kult gehört auch der Mondgott Endymion an. Die Wanderungen der Leleger sind durch den Druck der thrakisch-phrygischen Illyrier veranlaßt worden.

3. Die Pelasger, „sie haben sich von Norden her rings um die Gestade des

Ägäermeeres ausgebreitet und in Kreta den südlichsten Punkt ihrer Ausdehnung erreicht". Fick betrachtet sie als einen Teil der Pelagonen und leitet den Namen (S. 19 u. 98) aus Πελαγ-σκος ab, das sich zu Πελαγών verhalten soll wie λίσγοσ = λίγσκος „Hacke" zu lat. ligo(n) oder wie μίσγω d. i. μίγσκω zu μιγῆναι, -σκο trete in ganz Europa ableitend an Völkernamen. Die Religion der Pelasger war „eine grob-sinnliche Verehrung der Zeugungs- und Gebärkraft der Natur, wie sie sich im Phallosdienste samt seinem weiblichen Gegenstück ausspricht".

Mit aller Entschiedenheit bestreitet Fick eine nähere Verwandtschaft zwischen den Etruskern und den pelasgischen Tyrsenern; „der Zuname Tyrsener, heißt es S. 100, haftete nur an den Pelasgern der Athoshalbinsel, der Inseln und der asiatischen Küste, im griechischen Festlande und auf Kreta war er nicht üblich". Der Name stamme von τύρσις = πύργος lat. turris und rühre von den festen Türmen her, hinter denen sie ihren Raub bargen. Lediglich der gleiche Klang des Wortes Τυρσηνός und des Namens Turscus = Etruscus habe die Griechen zur Annahme geführt, daß beide Völker Zweige eines pelasgischen Urvolkes seien. Nur insoweit will Fick eine Verwandtschaft beider anerkennen, als beide Völker der alpinen Rasse angehören (S. 104). In diesem Punkte kann ich Fick nicht beistimmen; ausführlich werde ich an anderer Stelle beweisen, daß die Etrusker mit den vorgriechischen und kleinasiatischen Hettitern nahe verwandt bzw. identisch sind. Hier will ich nur ein paar kretische Namen mit etruskischen vergleichen:

Gortyn = Cortona etruskisch curtun. „Der Hafen von Latos war Kamara, die Einwohner hießen inschriftlich Λάτιοι οἱ ἐν Καμάραι" (Fick S. 30). Cameria in Latium ist das genaue Gegenstück dazu. Ein Camars haben wir auch in Etrurien, es ist der alte Name für Clusium, ferner gehört Camerinum in Umbrien dazu.

Der etrokretische Ort Πραῖσος steckt im etr. Namen presu CIE 2605 (Clusium) das sicher auf älteres praisu zurückgeht, wie aus der Form preisnte CIE 666 neben latinisiertem Praesentius zu schließen ist.

Das kretische Lappa haben wir als etr. Namen in CIL IX 3307: T. Pompullius T. f. Lappa aus Superaequum im Pelignerlande; Weiterbildungen des Namens sind Lappius, Lapponius, fundus Lapponianus usw. (s. Schulze, Zur Geschichte lateinischer Eigennamen S. 358f.).

Das kretische Lappa wird auch Λάμπη genannt, denselben Namen haben wir in etr. lamφe CIE 1002, 1105, 1111 f. (Clusium), ferner in Lamponius CIL III 4150, V 2116; Nebenformen von lamφe sind lanφe und laφe, weiblich lanfi.

Zu Πέργαμον gehört der etr. Berg Perge, und das griechische Lehnwort πύργος (Fick S. 16) haben wir in Pyrgi.

Συία entspricht etr. suie, lat. Soius und Suius; dazu gehört lykisch Σόσσα, phrygisch Σόασσος, genau dasselbe ist Suessa, deminuiert Suessula, und Suasa in der gallischen Mark.

Der Bach Ἰόχνος bei Kydonia ist identisch mit etr. pucna, im etr. haben wir auch die einfache Form puce, wieder in Clusium CIE 1639, 2609.

Der Name Kydonia wird zu etr. cutuna gehören, das wieder in Clusium CIE 3271 vorkommt, wozu wir die Grundform cutu in Perusia CIE 3379, 3612 finden.

Auch der Name Kreta selbst fehlt im Etr. nicht, wieder in Clusium haben wir cretlu CIE 2355, wozu durch Assonanz auch crutlunias CIE 2803 (Clusium), ferner Cretarius CIL VI 35066 und Cretonius VI 35067 u. a. gehören.

Diese Parallelen mögen hier einstweilen auf die enge Verwandtschaft der Etrusker mit den Hettitern Griechenlands hinweisen, welche ich demnächst an anderer Stelle eingehender begründen werde.

4. Die Kydonen. Fick hält sie für eine Mischung von Hettitern und Indogermanen und wiederlegt die Annahme, daß sie Semiten seien; sie sind aus Kleinasien in Kreta eingewandert.

Am Schuß stellt Fick die aus den Ortsnamen gewonnenen Ergebnisse durch sprachliche Betrachtungen sicher und gibt dann noch in einem Anhang eine Übersicht über die Verbreitung griechischer Ortsnamen von Norden nach Süden. Mehrere Indices erleichtern den Gebrauch des inhaltsreichen Buches.

Es wird nunmehr die Aufgabe sein, die als hettitisch erkannten Namen zu erklären und den gesamten griechischen Sprachschatz einer erneuten Untersuchung auf seine hettitischen Elemente hin zu unterziehen. Dabei wird sich erweisen, daß noch vieles unter indogermanischer Flagge segelt, was tatsächlich vorgriechisches Gut ist.

Gelsenkirchen. A. Kannengießer.

Weißenfels, Oskar, Aristoteles' Lehre vom Staat. (Gymnasialbibliothek, hrsg. von Hugo Hoffmann. 40. Heft.) Gütersloh 1896. C. Bertelsmann. 88 S. 8°. 1,20 M.

Nach kurzen Vorbemerkungen über antike Staatstheorien überhaupt, sowie über die unfertige äußere Gestalt der „Politik" des Aristoteles, zeigt der Verfasser, inwiefern in der platonischen und aristotelischen Staatslehre die Verschiedenheit des philosophischen Standpunktes zur Geltung kommt, wobei mit Recht der bequeme Gegensatz „Idealismus-Realismus" abgelehnt wird (S. 9—17). Die Darstellung der aristotelischen Lehre vom Staat folgt im wesentlichen dem Gedankengang der „Politik", abgesehen von der S. 8 begründeten Umstellung der Bücher 4—8, und zerfällt in die Abschnitte: Kritik des Platonischen Staates (S. 17); die leitenden Gedanken der aristotelischen Lehre vom Staate (S. 26); Hauptformen des Staates (S. 32); Ursachen der Staatsumwälzungen (S. 43); die beste Verfassung (S. 53); die Erziehung (S. 58). Hieran schließen sich noch zwei Exkurse: Die Urteile der alten Philosophen über den βίος πολιτικός (S. 68) und: Der μεγαλόψυχος des Aristoteles (S. 82).

Die Darstellung ist einfach und klar; man liest das Büchlein mit Interesse in einem Zuge durch. Nur stellenweise stören Wiederholungen und ermüdet eine gewisse Breite, so S. 16 f. in dem überflüssigen Anhängsel über den Platonischen „Gerechten" und S. 72—78 in dem Abschnitt über Stoa und Epikur. Sprachlich befremdet S. 10, Z. 5 v. o., S. 86, Z. 16 v. u. die Stellung von „stets", ferner gelegentliche Provinzialismen und Latinismen, wie S. 14, Z. 10 v. u. „kein Bild . . je", S. 15, Z. 2 v. o. „wie deren . . . welche", S. 72, Z. 13 v. o. der Acc. c. inf.

bei „helfen". Derartige Kleinigkeiten schmälern den Wert des Schriftchens nicht, das als brauchbare Einführung in die aristotelische Staatslehre empfohlen werden kann.

Zabern i. E. E. Wendling.

Geffcken, Johannes, Das griechische Drama. Aischylos. Sophokles. Euripides. Leipzig und Berlin 1904. Theodor Hofmann. 113 S. 8°. 1,60 M.

Der Verlag des Werkes „Aus deutschen Lesebüchern" bietet hier einen Ergänzungsband zu dem trefflichen „Wegweiser durch die klassischen Schuldramen". Der Zusammenhang ist jedoch mehr äußerlicher Art. In der Behandlung seines Stoffes geht Geffcken durchaus seine eigenen Wege; namentlich hat er, was ihm mancher vielbeschäftigte Kollege danken wird, sich die überreiche Fülle der Frickschen Erläuterungen nicht zum Vorbild dienen lassen.

Der Grundgedanke ist sehr glücklich. Anstatt die drei Tragiker nacheinander, als in sich abgeschlossene literarische Größen, zu behandeln, will der Verfasser die Gesamtentwicklung des griechischen Dramas verfolgen und in ihr hauptsächlich die Wechselbeziehungen im Schaffen der großen Meister aufzeigen. Soweit die Lücken der Überlieferung es gestatten, ist es ihm in der Tat gelungen, in verhältnismäßig engem Rahmen ein lebensvolles Bild zu entwerfen und dem Leser die große Zeit der attischen Bühne nahe zu bringen. Wenn auch der Philologe, der mit seinen Schülern eine griechische Tragödie liest, es sich nie nehmen lassen wird, zu den Quellen selber hinabzusteigen, aus denen Geffcken schöpft, und immer wieder nach einem Buch wie Wilamowitz „Herakles" zu greifen, so wird trotzdem auch ihm die vorliegende Zusammenfassung der Forschungsergebnisse willkommen sein.

Im Rahmen seiner geschichtlichen Darstellung bespricht der Verfasser die erhaltenen Stücke, und zwar in einer Auswahl und Abstufung, deren Gründe nicht immer ersichtlich sind. Ausführlich erläutert werden: Antigone (13 S.), Agamemnon (10 S.), Medea (10 S.), Ödipus (7 S.); kürzer: Sieben gegen Theben, Choephoren, Eumeniden, Aias, Alkestis, Hippolytos, Herakles; die übrigen Stücke werden zumeist nur gestreift. Daß zu den letzteren z. B. der Philoktet gehört, der doch auch zuweilen in der Schule gelesen wird, muß befremden. Beruht diese Sparsamkeit des Verfassers auf räumlichen Gründen, so würde gewiß mancher Leser lieber auf die lange Auseinandersetzung über die Stelle Antigone 905 ff. (S. 71—74), an der doch wahrlich nicht das Verständnis des ganzen Stückes hängt, oder auf den Exkurs über den Tod (S. 82 ff.), vielleicht sogar auf die nicht ganz klare Einleitung über den „Begriff des Klassischen" verzichten. Auch die biographischen Anekdoten, deren Wertlosigkeit Geffcken selbst mehrfach hervorhebt, konnten füglich übergangen werden.

Während die Ungleichheit der Behandlung den Nutzen des Buches nicht wesentlich beeinträchtigt, wird anderseits der Genuß der Lektüre vielfach durch eine gekünstelte, manierierte Sprache gestört. Das Streben, immer geistreich und modern zu sein, hat den Verfasser zu manchen Wendungen veranlaßt, die nicht jedermann geschmackvoll finden wird. Wem die griechische Tragödie eine heilige Sache ist, für die er auch andere erwärmen und begeistern will, der sollte seine

Leser nicht durch Ausdrücke wie „girrender Seladon" (Ägisth) „unreifes Jüngelchen" (Hermes) usw. immer wieder aus der Stimmung herausreißen.

Zabern i. E. E. Wendling.

Buck, Karl D., Elementarbuch der oskisch-umbrischen Dialekte. Deutsch von E. Prokosch, A. M. Heidelberg. Karl Winter. 235 S. 4,80 M., geb. 5,60 M.

Dieses Elementarbuch ist der 7. Band „der Sammlung indogermanischer, Lehrbücher I. Reihe: Grammatiken" und schließt sich aufs engste an die von Professor Buck, Professor des Sanskrit und der vergl. Sprachwissenschaft an der Universität Chicago, im Jahre 1904 in Boston herausgegebene „Grammar of Oscan and Umbrian" an. Diese Ausgabe ist teils eine Übersetzung, teils eine Verkürzung der englisch-amerikanischen, sie ist unter allgemeiner Anweisung von seiten Bucks von dem cand. phil. E. Prokosch besorgt worden. In erster Linie für Studenten der Sprachwissenschaft zur Einführung in die italischen Dialekte bestimmt, wird das Buch auch allen an höheren Lehranstalten tätigen Altphilologen erwünscht sein, die ihre lateinischen Sprachkenntnisse erweitern und für ihre Anschauung altitalischen Lebens direkt aus der Quelle zu schöpfen wünschen. Der Verfasser hat sich im wesentlichen auf die beiden Hauptdialekte, das Oskische und das Umbrische beschränkt, da die kleinen italischen Dialekte wenig bieten. Von jenen beiden Dialekten enthält das Buch alles, was von allgemeinerem Interesse ist: einleitungsweise allgemeine Bemerkungen über die Sprachen des alten Italiens und eine Betrachtung der gemeinsamen und der besonderen Merkmale des Umbrischen und des Oskischen, eine ausführliche Darstellung der Lautlehre, der Formenlehre und der Syntax sowie eine Zusammenstellung der wichtigsten Inschriften mit Kommentar. Von den oskischen Inschriften nehmen der Cippus Abellanus, die Tabula Bantina und der Fluch der Vibia aus Capua, eine Devotionsinschrift, die Widmungstafel von Agnone, die Jovilae-Widmungen und einige pompejanische Inschriften besonderes Interesse in Anspruch, von den umbrischen nur die berühmten Iguvinischen Tafeln. Ein eingehendes Wörterverzeichnis erleichtert den Gebrauch; in dieses Verzeichnis sind auch Wörter aus Fragmenten aufgenommen, die in der Inschriftensammlung des Buches nicht enthalten sind. Wer darüber hinaus zu wissenschaftlichen Zwecken die italischen Sprachen gebrauchen will, findet hier die nötigen literarischen Nachweise.

Für Lautlehre und Etymologie hätte der Verfasser ebenso wie von Planta für seine auf diesem Gebiete grundlegende „Grammatik der oskisch-umbrischen Dialekte" meines Erachtens das Etruskische wohl noch in höherem Maße berücksichtigen können, als es geschehen, da zweifellos gerade im Oskischen sowohl wie im Umbrischen viel etruskisches Lehngut steckt. Daß z. B. ais- = sacer ein etruskisches Wort ist, kann wohl kaum bezweifeln, wer den Text der Agramer Mumienbinden genauer angesehen hat und weiß, daß der Mondgott Ai in dem alten sumerisch-babylonischen Pantheon der Hauptgott war. Die Etrusker stammten, wie schon mehrfach behauptet ist und wie ich an anderer Stelle eingehender zu beweisen gedenke, jedenfalls aus dem karisch-hetthitischen Kulturkreise. Etruskische Namen finden sich massenweise in Campanien und

Umbrien, man darf sie nicht ins Feld führen, um Lautgesetze der italischen Sprachen zu begründen; so hat z. B. Tintiriis (S. 26, Zeile 5) nichts mit tinguo zu tun, (cf. Schulze, Zur Geschichte lateinischer Eigennamen S. 338f.), sondern ist ein etruskischer Name, der wahrscheinlich mit dem Gotte Tina (dem etruskischen Juppiter) zusammenhängt. Das Helleviis (S. 65) ein Schreibfehler für Heleviis ist, erscheint auch wenig wahrscheinlich; der Name gehört zu etruskisch hele, und in der Wiedergabe etruskischer Namen zeigt sich ein fortwährendes Schwanken zwischen einfachen und geminierten Konsonanten. Ob das Schwanken zwischen Terentius und Tirentius nicht auch einfach auf etruskischen Ursprung des Namens zurückzuführen ist, muß untersucht werden. Bei sakralen Ausdrücken, Götternamen und Namen von Götterfesten ist in erster Linie eine Erklärung aus dem Etruskischen zu suchen. Sollte z. B., da in etruskischen Namen oft ein Schwanken zwischen v und f bemerkbar ist, nicht vielleicht Falerii mit Valerii, Fidius mit Vedius bzw. Veidius, Fisovius mit Vesuvius identisch sein? Diese Fragen sollen hier nur angedeutet sein, sie erfordern eine erneute Untersuchung, für die uns jetzt Schulze in dem schon genannten Werke und Fick in dem kürzlich erschienenen Buche „Die vorgriechischen Ortsnamen" (Göttingen 1905) wertvolles Material geliefert haben.

Gelsenkirchen. A. Kannengießer.

Bally, Précis de Stylistique. Esquisse d'une méthode fondée sur l'étude du français moderne. Genève 1905. A. Eggimann et Cie., Libraires-Editeurs. V u. 183 S. 8°. 3,50 Fr.

Herr Bally hat die Aufgabe, ausländische Studenten in das Studium des heutigen Französisch einzuführen. Er ist oft von ihnen gefragt worden, wo sie wohl die Dinge alle zusammengestellt fänden, auf die er in seinen Übungen die Aufmerksamkeit lenke. Bisher mußte Herr B. die Antwort auf diese Frage schuldig bleiben, da eine derartige Zusammenstellung nicht bestand; jetzt kann er mit Fug und Recht auf sein Buch hinweisen. Folgten doch auch andere Universitätslehrer diesem Beispiele und enthöben so ihre Schüler der unangenehmen Aufgabe, in schlecht und ach, wie oft! falsch nachgeschriebenen Kollegienheften Belehrung zu suchen. Wie lange noch werden unsere armen Studenten in gewissen Kollegien jahrelang Schreibmaschinendienste tun? Aber wir haben Herrn B. nicht nur zu danken für die erneute Anregung, die er gibt, uns der Nützlichkeit der Buchdruckerkunst zu freuen, sondern vor allem für das schöne Buch, das er uns geschenkt hat. Es muß ein großes Vergnügen sein, unter der Leitung eines solchen Mannes französische Studien zu treiben; beneidenswerte Studenten! Freilich muß sofort vor einem Mißverständnis gewarnt werden, dem derjenige sehr leicht verfällt, der aus dem Titel seine Schlüsse ziehen zu dürfen glaubt; das Buch gibt nicht explicite Anweisungen über die Kunst französisch zu schreiben; das nennt Herr B. nicht stylistique, sondern art d'écrire; stilistique faßt er rein philologisch als Studium der Ausdrucksmittel einer Sprache. Und so beginnt er denn damit, das Wort als Hauptausdrucksmittel inhaltlich zu studieren, geht dann über zur Betrachtung der Synonyma, zum Studium der Phraseologie, des bildlichen Ausdrucks, der syntaktischen Beziehungen und Verbindungen und der „subjektiven" Ausdrucksmittel (Mimik, Intonation,

Lautnachahmung u. ä.), wobei er denn auch Abweichungen von der gewohnten Wortstellung zur Erzielung lebendigerer Darstellung, emphatische Ausdrucksweise, Ellipse (Wort- und Satzellipse) und erstarrte formelhafte Wendungen (tiens! voyez-vous . . .! que voulez-vous? u. ä.) behandelt — und das alles unter dem Gesichtspunkte der stilistique, d. h. mit der immer wiederkehrenden Frage: welcher Ausdruckswert und welcher Empfindungswert steckt in diesen Wörtern, diesen Wendungen, diesen Wortverbindungen, diesen Konstruktionen? Es ist eine Freude zu sehen, wie unverrückbar er seinen „einseitigen" Standpunkt festhält. [Daneben fällt manche Belehrung ab, die man sonst vergeblich sucht, vergeblich in Büchern, vergeblich in der Unterhaltung mit Franzosen; so z. B. die interessanten Bemerkungen über Satzrhythmus. Auch einige scharf und glücklich geprägte Fassungen von Wahrheiten erfrischen die Lektüre, ohne daß diese eigentlich der Erfrischung bedürfte, denn sie ist nirgends dürr; so wenn er die Ellipse eine sténographie de la pensée nennt, wenn er seine Warnung vor dem gefährlichen Erlernen von Vokabeln außerhalb eines Sinnzusammenhanges, nach dem Schema: table-Tisch („le mot est une unité lexicologique, et non une unité psychologique;"; „pour la stylistique, le mot est une sorte de fiction") zusammenfaßt in den Satz, wer so lerne, gleiche einem Menschen, der sein Vermögen in Papiergeld angelegt hätte und es nun nicht wieder in klingende Münze umsetzen könnte. — Aber was wichtiger für uns ist, seine rein philologisch-technischen Auseinandersetzungen erlauben an mehr als einer Stelle interessante Schlüsse auf die im Unterrichte zu befolgende Methode, so z. B. über die Handhabung des Anfangsunterrichtes, die Vorbereitung einer Übersetzung, die Vorbereitung eines Aufsatzes. (Man beachte die Warnung, Benutzung eines Wörterbuches zur Anfertigung einer Übersetzung in eine fremde Sprache dürfe nie bezwecken: *chercher* un mot, sie dürfe nur *retrouver* les mots). In dem Schlußkapitel zeigt Herr B. dann in geradezu mustergültiger Weise an der Übersetzung einer Stelle von Heyse, die er vorbereitet und dann gibt, wie eine derartige Vorbereitung zu handhaben ist. Ob der Referent der einzige Lehrer ist, dem beim Lesen dieser Seiten das Herz klopfte, als sich ihm die bange Frage aufdrängte, ob er es wohl immer ebenso gewissenhaft mache?

Summa summarum: Ein Buch, aus dem man mancherlei sonst kaum zu findende Einzelheiten lernt; das in mustergültiger Weise eine (nicht historische) wissenschaftliche sprachliche Untersuchung bietet, nebenbei zu Überlegungen über Methode anregt, und einem das pädagogische Gewissen schärft. — Kann man von einem philologischen Buche mehr verlangen?

Berlin. Karl Schmidt.

Roßmann, Ph., Handbuch für einen Studienaufenthalt im französischen Sprachgebiet, unter Mitwirkung von A. Brunnemann. Dritte, umgearbeitete und bedeutend vermehrte Auflage von: „Ein Studienaufenthalt in Paris". Marburg. N. G. Elwert. VIII u. 193 S. geh. 2,80 M.

Wohl ist gegen früher die Zahl der Neuphilologen, die zur notwendigen Ergänzung ihrer akademischen Studien einige Zeit in Frankreich oder England zubringen, erheblich im Zunehmen begriffen; aber leider kehren nur wenige von ihnen sprachlich soweit gefördert in die Heimat zurück, daß sie den Anforderungen, die

ihr späterer Beruf nach der rein praktischen Seite hin an sie stellt, völlig genügen können. Eine Studienreise ins Ausland, soll sie wirklich gewinnbringend und erfolgreich sein, muß zweckentsprechend vorbereitet und zielbewußt durchgeführt werden. Das ist aber nur dann ausführbar, wenn dem Neuphilologen von vornherein ein zuverlässiger, berufener Berater zur Seite steht, der ihn bei seiner geistigen Zurüstung unterstützt, der ihn auf der Fahrt in die Fremde begleitet, der ihm Auge und Ohr öffnet, und dessen umsichtiger und planmäßiger Führung er sich unbedingt anvertrauen kann. Ein solcher Berater ist Roßmanns vortreffliches „Handbuch für einen Studienaufenthalt im französischen Sprachgebiet". Das Buch ist in erster Auflage im Jahre 1894 unter dem Titel „Ein Studienaufenthalt in Paris" in Form einer kleinen Broschüre von nur 39 Seiten erschienen. Die vorliegende dritte Auflage umfaßt 193 Seiten und bietet das Vollkommenste und Zuverlässigste, was bis zur Stunde auf diesem Gebiete veröffentlicht worden ist. Roßmann ist ein ausgezeichneter Kenner Frankreichs, des Landes, des Volkes, der Sprache, der Sitten und Gebräuche, und dabei ein vortrefflicher Schulmann. Gerade dieser Umstand befähigt ihn, wie wenig andere, den Neuphilologen zielbewußt auf die Erscheinungen und Institutionen des Auslandes hinzuweisen, deren gründliche Beobachtung ihm im fremdsprachlichen Unterrichte nur gewinnbringend sein kann.

Roßmanns „Handbuch" besteht inhaltlich aus drei Teilen. Der erste, den er „Erwägungen vor der Reise" benennt, behandelt unter andern die Frage: „in welchem Lebensalter soll man Studienreisen unternehmen und welches soll die Dauer sein?" Roßmann empfiehlt die mittleren Semester oder die Zeit des Probejahrs und weist auf die in französischen Gymnasien neu begründete Einrichtung der *Assistants* hin, über die übrigens in der „Monatschrift für höhere Schulen" (V. Jahrgang, 2. Heft, S. 86—94) eingehend gehandelt worden ist. „Die Schattenseite dieser an sich guten Einrichtung", sagt Roßmann, „ist das Wohnen im Internat; denn selbst bei bescheidenen Ansprüchen finden die Herrn *Assistants* Kost und Wohnung nur selten zu ihrer Zufriedenheit, und die einfachen Verhältnisse des Internats legen ihnen manche Entbehrungen auf. Es sollte daher Sache unserer Unterrichtsverwaltung sein, dahin zu wirken, daß die Deutschen, die als *Assistants* ins Ausland gehen, statt freier Station eine Barvergütung erhalten wie ihre hier weilenden französischen und englischen Kollegen".

Roßmann warnt mit Recht davor, den Studienaufenthalt im Ausland, der möglichst auf die Dauer eines Jahres zu bemessen ist, in die Zeit zu verlegen, wo der Neuphilologe bereits in Amt und Würden ist. Direkt nach Paris zu gehen, empfiehlt er nicht; vielmehr ist es ratsam, zunächst einige Monate in der Provinz — eventuell in Südfrankreich, wo man nur selten Landsleuten begegnet — zuzubringen. Persönliche Beziehungen, denn auf solche ist der Studierende doch ganz besonders angewiesen, knüpfen sich, wie Roßmann richtig bemerkt, in Provinzialstädten viel leichter an als in der Landeshauptstadt, wo der Fremde oft tagelang nur auf den Verkehr mit Kellnern, Pförtnern, Schaffnern, Dienern u. dgl. angewiesen ist. Es bleibt ihm weiter nichts übrig, als in eine Pension zu gehen, und eine solche nach Wunsch zu finden, ist im allgemeinen recht schwer. Nur im Notfalle bequemt sich eine gute französische Familie dazu, einen Fremden als Kostgänger aufzunehmen; der Pensionspreis ist dann aber auch ein relativ sehr hoher.

Roßmann gibt eine größere Anzahl empfehlenswerter Pensionshäuser an, aber wohl die meisten von ihnen haben den Übelstand, daß hier der Fremde allzuviel Landsleute antrifft. Trotzdem ist es für den Neuphilologen immer noch am geratensten, eine geeignete Pension zu suchen; denn bei der Exklusivität, die den Franzosen eigen ist, dürfte es dem Fremden sonst recht schwer werden, einen Familienanschluß, wie er ihn von der Heimat her gewohnt ist, zu finden.

Daß der Fremde nach mehrmonatigem Aufenthalt in der Provinz die große und schöne Landeshauptstadt aufsucht, ist selbstverständlich. Der ausländische und speziell der französische Student wird in Deutschland freundlich, ja geradezu herzlich aufgenommen; nicht so der deutsche Student in Frankreich, und gerade in Paris wird es ihm recht schwer, persönliche Beziehungen anzuknüpfen. Wie dieser Schwierigkeit abzuhelfen ist, und wie trotz des geringen Entgegenkommens der Franzosen dem deutschen Neuphilologen das ersehnte Ziel näher gerückt wird, zeigt Roßmann im zweiten Teile seines vortrefflichen Handbuches, in den Abschnitten „Hörübungen, Sprechübungen, Sprachkursus für Ausländer in Paris". Er weist dem deutschen Studierenden aufs genauste und eingehendste die rechten Wege, die er einzuschlagen hat, um zu Vorlesungen und Prüfungen, zu wissenschaftlichen Vereinen und Kursen zugelassen zu werden, um in öffentlichen Schulen Einlaß zu erhalten und sich so durch Berührung und Umgang mit vielen Gleichstrebenden französischer Nationalität einen Bekanntenkreis zu schaffen, durch den es ihm ermöglicht wird, gelegentlich auch einen Einblick in das französische Familienleben zu nehmen. Ganz vorzüglich ist der Abschnitt des dritten Teils, in dem Roßmann von der Familie, der Geselligkeit, den Umgangsformen und dem Volkscharakter der Franzosen handelt. Kein Studierender sollte nach Frankreich gehen, ohne diese meisterhaften Ausführungen Roßmanns gründlich durchgearbeitet und sich das Wissenswerteste zu eigen gemacht zu haben. Der junge Deutsche würde manchen Fauxpas im gesellschaftlichen Leben, manche unbedachte Äußerung einem Franzosen gegenüber unterlassen, wenn er über Sitten, Gebräuche, Anschauungen und Charaktereigenarten unserer westlichen Nachbaren besser unterrichtet wäre. Roßmann kennt die Franzosen viel zu gut, um nicht die hohen Vorzüge ihres Charakters würdigen und in das richtige Licht stellen zu können. Er verkennt aber auch ihre Schattenseiten nicht, so z. B. ihren maßlosen Ehrgeiz und ihre krankhafte Eitelkeit (S. 114). Gerade diese unliebsame Charaktereigentümlichkeit legt dem Fremden bisweilen die äußerste Rücksichtnahme auf, will er sich die Sympathie eines Franzosen erhalten, zu dem er in gesellschaftliche Beziehungen getreten ist. Durch nichts kann man der nationalen Eitelkeit des Franzosen mehr schmeicheln, als wenn man seine schöne, wohllautende Muttersprache möglichst korrekt in Laut und Wort spricht.

Roßmann begnügt sich in seinem „Handbuch" nicht damit, den Studierenden der französischen Sprache hinsichtlich ihrer praktischen Ausbildung den Weg im Auslande zu bahnen und zu weisen; er belehrt sie zugleich über die hervorragendsten Erscheinungen auf dem Gebiete der neusten französischen Literatur, über das Pariser Theater, die Presse und den Buchhandel. Auch der kurze, aber inhaltreiche Abschnitt über die französische Malerei, Skulptur, Architektur und Musik wird jedem Deutschen überaus willkommen sein, der die schönen Künste

liebt und sie zum Gegenstande seiner Studien in der kunstsinnigen und museenreichen französischen Metropole zu machen gedenkt.

Das bibliographische Material, das Roßmann anführt und das er neben seinen eigenen gründlichen und vielseitigen Beobachtungen seinem gehaltvollen Handbuche zugrunde gelegt hat, ist überaus reich. Erwähnenswert wären vielleicht noch gewesen: das *Livret-Chaix des rues de Paris,* der *Almanach Hachette,* der *Guide postal, télégraphique et téléphonique* (Rennes, impr. Oberthur), der *Indicateur des chemins de fer* und — als Zusatz zu Seite 66, Zeile 4—18 — Koch, *La classe en allemand.*

Der Gedanke, in unsern größeren Universitätsstädten Spezialbibliotheken zu begründen, die sich ausschließlich aus Büchern über Frankreich (Land, Leute, Sitten, Kunst, Schulwesen, Schulleben u. dgl.) zusammensetzen, verbunden mit einer entsprechenden Karten-, Bilder- und Realiensammlung, ist nicht neu; leider ist er noch nicht zur Ausführung gelangt.*) Eine solche französische Bücher- und Realiensammlung würde dem Neuphilologen hinsichtlich der Landeskunde unschätzbare Dienste leisten und sicherlich dem französischen Unterrichte auf unsern höheren Lehranstalten überaus zustatten kommen. Den Grundstock einer solchen französischen Realienbibliothek müßten die Druckwerke bilden, welche Roßmann in seinem Handbuche benutzt und empfohlen hat.

Roßmanns Buch wird sicherlich schnell Verbreitung finden und demzufolge in kurzer Zeit eine Neuauflage erleben. Vielleicht berücksichtigt dann der Verfasser einige Winke, Wünsche und Vorschläge, die hier zum Ausdruck gebracht werden mögen.

Am Schlusse des ersten Teils (S. 34) wäre eine kurze Notiz über das französische Münzsystem, über den Umlauf so vieler entwerteten und fremdländischen Münzen in Frankreich am Platze. Besonders wäre auf den Brauch der Franzosen hinzuweisen, immer noch nach *sous* zu rechnen, was dem Fremden oft nicht recht verständlich und daher sehr unbequem ist (man sagt z. B. *15 sous* statt 75 centimes, *25 sous* statt 1 fr. 25 cent., *une pièce de 100 sous* statt une pièce de 5 fr.) Auch wäre dem Fremden die Anschaffung der Münztabelle *(Tableau des pièces françaises et étrangères à accepter et à refuser)*, die man häufig in französischen Läden, öffentlichen Ämtern und Kontoren sieht, sehr anzuempfehlen.

Da viele Neuphilologen in französischen Schulen zu hospitieren wünschen wäre im „Handbuch" eine wenn auch nur kurze Besprechung der Schulgattungen sehr erwünscht *(école primaire, école secondaire, lycée, collège, école normale [supérieure], école libre)*, ferner des Lehrkörpers (*proviseur, principal, agrégé, licencié, chargé de cours, répétiteur, assistant, — directeur* einer Volksschule), ebenso der Disziplinar- und Verwaltungsbeamten (*censeur, surveillant [général], économe*), endlich des Schulgebäudes und des Internats. Hinsichtlich der Zulassung zum Hospitieren in französischen Schulen wäre auf Seite 67 zu erwähnen gewesen, daß es ratsam ist, dem von einer berufenen deutschen Behörde ausgestellten Empfehlungs-

*) Eine sehr vielseitige und überaus lehrreiche englische Realienausstellung fand im Jahre 1896 in Hamburg während des VII. Philologentages statt. Ein ausführlicher und recht übersichtlicher Katalog von Prof. Gustav Wendt erschien in Hamburg bei G. Fritzsche, Gerhofstraße.

schreiben eine amtlich beglaubigte Übersetzung beizufügen und beide dem betreffenden *Recteur de l'Académie* (für Paris Herrn Liard, *Sorbonne, Cabinet du Vice-Recteur)* persönlich zu überreichen.

Bei dem Suchen nach einem möblierten Zimmer (S. 40) hat man auf die Farbe der Wohnungszettel zu achten. Die Inschrift *Chambre à louer présentement* auf einem gelben Zettel bedeutet, daß das Zimmer möbliert ist, auf einem weißen dagegen, daß es sich um ein leeres Zimmer handelt.

Eine wenn auch nur kurze Notiz über das Zollamt, die Eisenbahn und die Post, mit denen man doch zu allererst in Berührung tritt, wenn man die Grenze überschreitet, findet sich im „Handbuch" leider nicht. So ist es doch wissenswert, daß man in Frankreich in den Tabaksläden sämtliche Postartikel erhält und auch dort meist Briefkästen vorfindet. Nur wenigen Fremden ist bekannt und daher ebenfalls beachtenswert, daß es in Frankreich (wie in Österreich) eine Postsparkasse (*Caisse nationale d'épargne*) gibt, auf der man Summen bis zu 1500 Francs (bei $2^1/_2$ % Zinsen) deponieren und in Einzelbeträgen bei jedem Postamte des Landes allmählich zurückziehen kann. Diese Einrichtung ist dem Fremden um so willkommener, als die Sicherheit in den Pariser Gasthäusern und *maisons meublées* im allgemeinen zu wünschen übrig läßt.

In dem Abschnitt über den Briefwechsel (S. 123—125) hätte Roßmann darauf hinweisen können, daß es in Frankreich im allgemeinen für unhöflich gilt, schriftliche Mitteilungen auf Postkarten zu machen.

Bei der Erwähnung der *Bibliothèque nationale* (S. 176) wären einige Notizen über die *salle de travail*, die *salle des manuscrits*, die *réserve* (Pulte, an denen nur ganz seltene Drucksachen und Manuskripte benutzt werden dürfen), das *laissez-passer*, das sehr gute und wohlfeile Restaurant in dem Bibliotheksgebäude u. dgl. vielleicht am Platze gewesen. Auch hätte Roßmann im Anschluß an Seite 55, Zeile 17 an die jungen Neuphilologen, die nicht selten von der Editorenwut erfaßt sind, die Warnung richten sollen, nicht allzuviel altfranzösische und provenzalische Texte in den Bibliotheken zu kopieren. Über solchen zeitraubenden Studien, deren Ausarbeitung und Veröffentlichung ihnen später die Fülle der Berufsgeschäfte gewöhnlich unmöglich macht, versäumen sie im Auslande kostbare Stunden, die sie zweckmäßiger mit ihrer praktischen Ausbildung ausfüllen könnten.

Von Nutzen wäre es gewesen, wenn Roßmann eingehender vom französischen, insbesondere vom Pariser Hause, dem *concierge*, der Benennung der Stockwerke, von der Terrasse, dem exklusiven Verhalten der Mieter zueinander und ihrem Brauche, den Familiennamen an der Tür ihrer Wohnung geflissentlich nicht anzubringen, gehandelt hätte.

Roßmann legt (S. 9) dem Neuphilologen nahe, zunächst eine südlich gelegene Provinzialstadt aufzusuchen. Der Grund, daß man dort weit herzlichere Aufnahme findet als im Norden und speziell in Paris, ist wohl unter anderm darauf zurückzuführen, daß die Südfranzosen den Deutschen als Feind in Waffen niemals in ihrer engeren Heimat gesehen haben.

Bei der Besprechung des französischen Buchhandels (S. 179) hätte Roßmann vielleicht erwähnen können, daß in Frankreich die Zusendung von Ansichtsexemplaren nicht üblich ist.

All diese geringfügigen Ausstellungen sind nicht imstande, den Wert des inhaltreichen Handbuches irgendwie herabzumindern. Kein Neuphilologe sollte nach Frankreich gehen, ohne Plötz' *Voyage à Paris*, ohne Villattes Land und Leute in Frankreich und — last not least — ohne Roßmanns vortreffliches „Handbuch für einen Studienaufenthalt im französischen Sprachgebiet" vorher gründlich durchzuarbeiten und auf seiner Studienreise mit sich zu führen.

Berlin. Eug. Wolter.

Wolff, Max J., Shakespeare. Der Dichter und sein Werk. 1. Bd. VI u. 477 S. 2. Bd. IV u. 470 S. 1908. C. H. Becksche Buchhandlung in München. 8°. 12 M. in Leinwand, 17 M. in Liebhaberhalbfranzband.

Wolffs Shakespeare will ein Seitenstück sein zu Bielschowskys Goethe und Bergers Schiller. Seine Lage war freilich von der seiner Vorgänger insofern von Grund aus verschieden, als diesen ein fast überreiches Material zu Gebote stand, ihm nur ein äußerst dürftiges. Dieser empfindliche Mangel läßt sich nicht besser veranschaulichen als dadurch, daß man sogar die allerdings gut bezeugte Ordnungsstrafe verwendet, die Shakespeares Vater zu zahlen hatte, weil er den Mist auf der Straße vor seinem Hause aufgehäuft und nicht abgefahren hatte.

Der Verfasser war also darauf angewiesen, aus wenigem viel zu machen. Ein solches Unternehmen hat seine großen Gefahren. Nicht nur in der Shakespeare-Literatur, sondern auch in der Behandlung anderer Dichter hat seine Durchführung zu geistreichen Spielereien geführt, durch die man namentlich die persönlichen Erfahrungen und Einflüsse aufhellen wollte, unter denen die Werke entstanden sind. Aber über dem Boden und den Wurzeln so herrlicher Erzeugnisse bleibt meist ein neidisches Dunkel ausgebreitet. Zu dem Einsatze an Zeit und Kraft, die man darauf verwendet, steht vielfach nicht nur der gesicherte Ertrag in einem schreienden Mißverhältnis, sondern auch der Gewinn für ein tieferes Verständnis der Dichtungen selbst. Wir stimmen also mit dem Verfasser vollkommen überein, wenn er sagt, die Natur seines Werkes bringe es mit sich, daß er den ästhetischen Gesichtspunkten den Vorrang vor den historischen zugestehe. „Nicht Tatsachen, sondern die poetische Verarbeitung der Tatsachen bilden den Inhalt der Lyrik wie jeder Dichtung, das geistige, nicht das tatsächliche Erlebnis." (I S. 287.)

Selbstverständlich hat aber diese Beschränkung den Verfasser nicht abgehalten, alles geschichtliche Material beizubringen, was zum Verständnis des Verhältnisses des Dichters zu seiner Zeit erforderlich ist. 140 Seiten handeln von dem Land und den Leuten, denen er angehört, von seiner Herkunft und Jugend. Einen größeren Raum nimmt natürlich auch die Schilderung der Zeit Elisabeths und Jakobs I. ein, doch verliert sie sich nicht ins allgemeine, sondern behält immer den Zusammmenhang mit dem Dichter im Auge. Eine besondere Berücksichtigung erfährt die dramatische Literatur und das Theaterwesen. Aus der Darstellung ersieht man, daß der Verfasser die volle Herrschaft über den Stoff hat und daß ihm die Gewissenhaftigkeit des Gelehrten nicht fehlt, die darüber nicht in Zweifel läßt, was als erwiesen, was nur als wahrscheinlich anzusehen ist.

Die wesentliche Aufgabe des Verfassers ist, an Shakespeares Dichtungen seine Entwicklung nachzuweisen. Als echt sieht er die Stücke an, die Heminge und

Condell in der Folioausgabe von 1623 veröffentlicht haben. Er verzichtet mit Recht darauf, jedes einzelne Werk mit der Person des Dichters in Verbindung zu bringen und legt nur in großen Umrissen die Grundstimmung dar, aus der die einzelnen Gruppen der Dramen entstanden sind.

Den Ausgang nimmt die Darstellung mit einer Charakterisierung des noch sehr unvollkommenen Heinrich VI. und zeigt dann die Fortschritte auf, die bis zu Richard III. erkennbar sind. Auf das erste Schaffen folgen die Jugendkomödien, in denen der Dichter seinem Stoffe immer selbständiger gegenübersteht und seinen Stil persönlich gestaltet. Hieran schließt sich die Besprechung der lyrischen und epischen Dichtungen, die im wesentlichen nur die Eindrücke hervorhebt, aus denen man auf des Dichters Beziehungen und Erfahrungen schließen kann. Nach diesem Einblick in sein Seelenleben wird uns ein Bild seiner äußeren Lebensverhältnisse in London gegeben.

Es folgen nun die Werke der glücklichsten Zeit seines Lebens. Sie spiegelt sich besonders in den Lustspielen ab, deren Eigenheiten zutreffend dargelegt werden. Zu den Historien übergehend, bestimmt der Verfasser das Wesen derselben dadurch, daß ihm die Wirkung maßgebend erscheint, die mehr von den Charakteren als von der Handlung erwartet wird. So tritt die frühere kunstlose Technik wieder hervor, die Einheit der Handlung geht verloren.

Recht eingehend und vorurteilsfrei wird dann Shakespeares Kunst, das Wesen und die Eigenart seines Schaffens und seine Technik charakterisiert. Trefflich ist, was über seine Menschen und ihre Sprache auseinander gesetzt wird. Den Übergang zu den Stücken bildet die Schilderung des Umschwunges, der sich in der Stimmung des Dichters seit der Wende des Jahrhunderts vollzieht. Doch können nur die unerfreulichen Ereignisse auf literarischem und politischem Gebiete dargelegt werden; denn ein Einblick in des Dichters innere Erlebnisse ist uns versagt. Damit wird seine Rückkehr zur eigentlichen Tragödie in strengerer Form eingeleitet. Der Grundzug, der durch dieselbe geht, ist der Pessimismus, wie er im Hamlet ausgeprägt vorliegt und in gleichzeitigen Stücken bemerkbar ist. Von da kommt die Darstellung auf die großen Charaktertragödien, deren Wesen erst besprochen wird, ehe sie einzeln eingehend behandelt werden. Hieran schließen sich die zwei späteren Römerdramen, bei denen der Verfasser Veranlassung nimmt, ihr Verhältnis zur Geschichte darzulegen.

Die Besprechung der letzten Stücke des Dichters wird durch eine Erzählung seiner Erlebnisse eingeleitet. Diese machen freilich den gesteigerten Pessimismus nicht erklärlich, der bis zum künstlerischen Versagen führte. Daß der Verfasser diese Lücke nicht mit Vermutungen ausfüllte, soll ihm ebenso wenig zum Vorwurf gereichen wie sein Unvermögen, den Umschlag in die versöhnte ernste, aber milde Stimmung aufzuklären, die dem Pessimismus Platz machte und in den Romanzen ihren Ausdruck findet, diesen märchenhaften Gebilden, die des Dichters schöpferische Kraft noch in ungebrochener Stärke zeigen. Die letzten Schicksale Shakespeares und seiner Familie und eine kurze Charakteristik bilden den Abschluß des Ganzen.

Der Verfasser hat zur Bewältigung seines Stoffes eine gründliche Kenntnis des Milieus mitgebracht, in dem Shakespeare lebte; umfassend ist seine Beherr-

schung der Literaturen der Kulturvölker, tief seine Einsicht in das Wesen der Dichtkunst. Alles das sind treffliche Voraussetzungen für die Lösung einer so schweren Aufgabe, wie er sie im vorliegenden Werke unternahm. So sehr ihm diese gelungen ist, darf es doch nicht befremden, wenn bei einem Stoffe, bei dessen Behandlung so viel auf die persönlichen Faktoren ankommt, abweichende Meinungen laut wurden.

Nur einem Bedenken will ich Ausdruck geben. Es wird den Verfasser nicht wundernehmen, wenn es an den vielumstrittenen Hamlet anknüpft. Daß dieses Stück „Zeugnis von der vollständigen seelischen Zerrüttung ablegt, in der sich der Dichter damals befand" (II S. 97), ist schwerlich anzunehmen. Unmittelbar aus diesem Zustande geht kein großes Kunstwerk hervor; man muß ihn erst durchgemacht und sich selbst wiedergefunden haben, ehe man ihn andern begreiflich machen kann. Wenn Shakespeare Hamlet als Vertreter des Pessimismus darstellt, so zeigt er gleichzeitig auch die Möglichkeit, über diese Denkart hinauszukommen. Das konnte er nur tun, wenn er selbst nicht mehr in ihrem Banne stand. Ich glaube das in meiner ästhetischen Erklärung des Stückes nachgewiesen zu haben. Befremdlich ist es, daß der Verfasser den Hamlet nicht als die Tragödie des Pessimismus gelten lassen will, obwohl diese Richtung der an ihn sich anschließenden Gruppe von Dramen ihr Gepräge geben soll. Wenn er dem Hamlet einerseits die Rolle eines Vorkämpfers der Wahrheit überträgt, anderseits den Willen zu handeln abspricht (II S. 119), so bleibt unverständlich, warum in den Monologen nichts davon steht, warum die vierte Szene des vierten Aktes mit den heftigsten Selbstanschuldigungen wegen der Unterlassung der pflichtgemäßen Handlung schließt. Daß Goethes Auffassung nicht mehr haltbar ist, sei gern zugegeben.

Diese und manche andere Bedenken hindern uns nicht, dem Verfasser für das, was er geleistet hat, Anerkennung und Dank zu zollen. Er hat in der Tat gehalten, was die Buchhändleranzeige verspricht; er hat eine deutsche Biographie des Schöpfers des modernen Dramas geboten, die in allen Teilen auf der Höhe der heutigen Forschung steht und zugleich durch die Form der Darstellung die weitesten Kreise der Gebildeten zu fesseln vermag.

Dresden-Striesen. Martin Wohlrab.

Maisch - Pohlhammer, Griechische Altertumskunde. Mit 9 Vollbildern. (= Sammlung Göschen No. 16.) Leipzig 1905. G. J. Göschen. Dritte, verbesserte Auflage. 220 S. kl. 8°. 0,80 M.

Die Verbreitung dieses Büchleins (2. Auflage erschien schon 1897) ist zweifellos gefördert durch die „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen" von 1901. Denn diese bestimmen, daß bei der Lektüre der alten Klassiker nicht nur der Grammatik und Stilistik, sondern auch der Altertumskunde Beachtung geschenkt werde, und daß die Schüler auch bei der Reifeprüfung Gelegenheit erhalten sollen, ihre Kenntnisse auf diesem Gebiete kund zu tun. Infolge dieser Bestimmung sind in letzter Zeit mehrere Hilfsbücher für diese Disziplin erschienen, die jedoch bezüglich der Anlage sich von dem mir zur Besprechung vorliegenden Büchlein nicht unwesentlich unterscheiden. Gegen den im § 1 entwickelten Begriff der griechischen Altertumskunde möchte ich keinen Einwand machen;

gehen doch seit F. A. Wolf die Ansichten der Philologen über den Umfang des Begriffes „Altertumskunde" weit auseinander. Aber alle diejenigen, die das Büchlein als Hilfsbuch für den altsprachlichen Unterricht verwenden, werden gewiß den Wunsch hegen, daß in dieser Auflage zugunsten der inzwischen geänderten Forderungen der Schule auf das System verzichtet worden wäre. In diesem Falle wären überflüssig zunächst die §§ 1—7: Begriff und Quellen der griechischen Altertumskunde, Orographie, Hydrographie, Klima und Pflanzenwuchs, Gaben des Bodens, Bedeutung des Landes für die Kultur seiner Bewohner. Ferner kommt wohl das, was im II. Abschnitte, §§ 11—18, über Sparta gesagt ist, sicher ebenso vollständig im Geschichtsunterricht vor, so daß es auch getrost hätte übergangen werden können. Von dem ganzen Abschnitte wäre meines Erachtens nur der § 19 (Heerwesen und Kriegführung) nötig. So wäre Raum gewonnen für andere Kapitel, z. B. für eine kurze Übersicht über die Entwicklung der Literatur und Philosophie, Kapitel, die doch zweifellos für das sachliche Verständnis der Schriftsteller nötig sind. Vielleicht aber kann der Herausgeber schon aus Rücksicht auf den Charakter der ganzen Sammlung dieser Anregung nicht wohl Folge leisten.

Im allgemeinen ist in dem gewählten Rahmen alles für die Schule Wissenswerte geboten. Hier und da, wie z. B. in § 53, wo über den athenischen Festkalender gehandelt ist, wäre sogar Weniger Mehr gewesen. Nur an einigen Stellen hätten wir etwas mehr gewünscht; z. B. in § 10 über die griechischen Dialekte. Ob das dort Gesagte überhaupt bei vielen Billigung findet, ist mir sehr fraglich; sed adhuc sub iudice lis est. Ferner in § 34, der über den Rat der 500 handelt. Hier konnte die Darstellung nach Aristoteles' Schrift vom Staatswesen der Athener (Kap. 43—50) eingehender und interessanter sein. In § 70 (die Akropolis von Athen) kommt Lord Elgin zu kurz und wohl zu gut weg. In dem Kapitel über die klassischen Ruinenstätten vermisse ich, um andere Wünsche zu unterdrücken, die Ausgrabungen in Troja (Hissarlik). Warum diese, die doch für die Homerlektüre gewiß noch wichtiger sind, als die Ausgrabungen in Tiryns und Mykenä, fehlen, ist mir unerfindlich. Bei dieser Gelegenheit sei auch bemerkt, daß das, was S. 23 über die sogenannte mykenische Periode gesagt ist (man nennt sie wohl besser die kretisch-mykenische Periode), zu dürftig ist. Um auf Einzelheiten einzugehen, möchte ich einige kleinere Ausstellungen und Ergänzungen, der Anordnung des Buches folgend, hier anschließen: S. 38 hätte hinter dem lakonischen Worte ἀπέλλα wohl bemerkt werden müssen: = ἐκκλησία. S. 42 hätte „der Kontermarsch (ἐξελιγμός) nach Rotten" einer Erklärung bedurft. So ist der taktische Vorgang unverständlich. S. 69 böte die Erklärung des Wortes „Sykophant" gewiß Interesse. S. 111 ist fälschlich bemerkt, daß auf dem alten Delphi das heutige Dorf Kastri stehe. Das Dorf ist seit einigen Jahren abgebrochen, um die Ausgrabungen zu ermöglichen. S. 139 und S. 178 ist die Erklärung der Dachkonstruktion des mykenischen Hauses meines Erachtens verfehlt. Mir scheint die Erklärung O. Henkes annehmbarer. Mißverständlich könnten sein S. 152: „Zu Hause trug man den Chiton (γυμνός)"; besser: „war also γυμνός". Ebenso hieße es S. 174 statt: „Das Wettreiten (κέλητι)" besser — (κελητίζειν oder κέλητι sc. ἵππῳ). S. 178 wird erwähnt, daß der Boden des Badezimmers in Tiryns aus einem einzigen

„kolossalen" Steine besteht. Was kann sich der Leser dabei denken? Gebe man doch das Gewicht 20000 kg an. Ebenso S. 181 bei dem Türsturz des Löwentores von Mykenä das Gewicht von 30000 kg. Die S. 182 erwähnte Opfergrube ist nach Schuchhardt ein Altar. S. 188 ist gesagt: „In die Mauer wurden auch mit sinniger Absicht die Trümmer des von den Persern teilweise zerstörten alten Athenetempels verbaut usw." Wer's glaubt, zahlt einen Taler! Die S. 190 erwähnte Marmorstatuette der Athene wird gewöhnlich als „Warwakionstatuette" zitiert. S. 192 wird das Wort „Korenhalle" erklärt. Warum aber dafür nicht auch die zweite Bezeichnung „Karyatidenhalle" (nach Vitruv I, 1, 15)? Ohne Erklärung hängt das Wort in der Luft. Auch die andere Benennung der die Säulen ersetzenden weiblichen Figuren, κανηφόροι, mit Erklärung dürfte nicht überflüssig sein. Warum wird das S. 203 erwähnte „Berliner Museum" nicht „Pergamon-Museum" in Berlin genannt? S. 207 hätten auf der höchsten Terrasse der Burg von Pergamon die Reste der gewaltigen Druckwasserleitung Erwähnung verdient.

Aber diese Wünsche und Ausstellungen können den Wert des Buches nicht in Frage stellen. Seine wissenschaftliche Zuverlässigkeit verbürgt schon seine Zugehörigkeit zur Sammlung Göschen, und seine Brauchbarkeit beweist die Notwendigkeit der 3. Auflage.

Recht gut ist meines Erachtens namentlich Abschnitt III: Athen, B. System der Staatsverfassung. Aber auch durchweg ist nicht nur die Begrenzung und Abrundung der einzelnen Kapitel, sondern auch die Darstellung wohl gelungen. Recht passend sind an manchen Stellen zur Erzielung eines besseren Verständnisses moderne deutsche Verhältnisse zum Vergleiche herangezogen, und die öftere Erwähnung, daß der Verfasser sich an Ort und Stelle eine eigene Meinung gebildet habe, verleiht der vorgetragenen Ansicht größeres Gewicht und wirkt keineswegs aufdringlich. Auch der frische Ton ist zu loben. Non est enim seiunctus iocus a φιλολογίᾳ. Die neun Vollbilder sind passend gewählt und erhöhen die Brauchbarkeit des Buches. Das Bild allerdings, das das besterhaltene und schönste Theater des alten Griechenlands, das von Epidauros, wiedergibt, ist wenig deutlich. (Aber der Text zum Theater, § 55, der auf alle wichtigen Hypothesen Rücksicht nimmt, ist recht gut.) Bei dem Bilde der „Duris-Schale" hätte wohl auch die andere Hälfte des Außenbildes und das Innenbild dieser Schale wiedergegeben werden müssen. Jedenfalls hätten auch diese Teile Erwähnung verdient. Recht wertvoll und anregend ist auch die vorausgeschickte Literaturübersicht. Ich vermisse aber die hervorragenden Arbeiten von Dörpfeld und Luckenbach zu den Ruinenstätten. Ganz bedeutend ist die Brauchbarkeit des Buches in der 3. Auflage durch Beifügung des doppelten alphabetischen Registers erhöht. Es wäre aber zu wünschen, daß für jedes Stichwort alle Stellen angezogen würden. Das ist nicht immer geschehen.

Das Interesse, das der Disziplin der Altertumskunde in der letzten Zeit von den Schulmännern entgegengebracht wird, rechtfertigt vielleicht noch ein kurzes Wort zu der Frage: „Was soll denn nun von dem reichen Inhalte des Büchleins Memorierstoff für die Schüler werden?" Die Altertumskunde hat als Schuldisziplin viele Freunde, aber leider auch noch viele Feinde. Es wird nicht selten

geradezu sündhaft auf den ganzen „Betrieb“ geschimpft. Warum? Teils vielleicht weil die alte, rein grammatische Methode bequemer war (homo sum; nil humani a me alienum puto!), teils weil es die Lehrer, die es mit ihren Schülern gut meinen, dauert, daß einige Kollegen ihre Schüler bei den auf allen Gebieten gesteigerten Anforderungen mit dem Stoffe geradezu strapazieren. Im letzteren Falle ist die Tadelrede wohl berechtigt. Den ganzen Stoff, den diese Hilfsbücher bieten, systematisch durchzunehmen, oder gar als Examenswissen von den Schülern zu fordern (leider soll das geschehen!), ist, man kann es nicht milder bezeichnen, grober Unfug, gegen den die Direktoren, energisch einschreiten müssen. Wie soll es denn aber gemacht werden? Eine allein seligmachende Methode gibt's auch hier nicht. Manches wird im Laufe der Lektüre erwähnt, das hinterher zusammengefaßt und von verschiedenen Gesichtspunkten aus beleuchtet werden muß, wenn es die Erkenntnis des antiken Lebens fördern soll. Bei anderen Paragraphen mag der Schüler zum Nachlesen angeregt werden — und wenn er es nicht tut, ist's auch kein Verbrechen —; noch andere kann man, wenn der Unterricht nicht notwendig darauf führt, ruhig ganz totschweigen, oder sie der selbsttätigen Entdeckung fleißiger Schüler (vielleicht angehender Philologen) überlassen. Aber nach diesen drei Gesichtspunkten die Paragraphen eines solchen Hilfsbuches für Altertumskunde zu kanonisieren, geht nicht an, da der Gang des Unterrichtes doch bei verschiedenen Lehrern verschieden ist. Aber auch die Paragraphen, die systematisch durchgenommen sind, braucht der Schüler nun keineswegs alle als Examenswissen beherrschen. Der eine Lehrer mag diese, der andere jene auswählen. „Seine Liebe läßt sich keiner vorschreiben.“ Möge sich der Lehrer bei der Feststellung dessen, was zum Examen gekonnt sein soll, nur immer leiten lassen von der Liebe zu seinen Schülern. Wer die besitzt, der mag getrost sagen:

Αὐτὰρ ἐγὼν βασεῦμαι ἐμὰν ὁδόν!

Paderborn. H. Leppermann.

Camille Jullian, Verkingetorix. Von der Académie gekrönt (Grand Prix Gobert). Zweite Auflage. Übersetzt von Hermann Sieglerschmidt. Mit 11 Karten und 5 Illustrationen. Glogau. Karl Flemming. XII u. 329 S. Die Jahreszahl der Herausgabe des Buches fehlt, die Vorrede ist im Oktober 1905 geschrieben.

Als ich in dieser Monatschrift die Schulausgabe des Vercingétorix von demselben Verfasser besprach, äußerte ich zwei Bedenken: 1. daß für Gymnasiasten und Realgymnasiasten, die sich jahrelang mit Cäsar beschäftigt hätten, die Lektüre des Vercingétorix in der französischen Stunde nur bei besonders geschickter Auswahl und Behandlung Interesse gewähren könne und 2. daß die Kürzung des Originaltextes um die Hälfte doch wohl hin und wieder dem Werke Gewalt angetan habe. Beide Bedenken fallen bei dieser vollständigen Übersetzung fort. Diese Übersetzung kann von Tertianern und Primanern, von Gymnasiasten und Realschülern, von Gelehrten und Ungelehrten mit Nutzen gelesen werden. In der erwähnten Anzeige wurde auch schon hinreichend auf den Wert des Jullianschen Vercingétorix hingewiesen. Es ist ein mit Wärme, Quellenkenntnis und Geschick

geschriebenes Buch, das den knappen Bericht Cäsars vom Standpunkt unserer Zeit und vom Standpunkt eines Franzosen aus interessant ergänzt. Auch wüßte ich nicht, was an der Sieglerschmidtschen Übersetzung im wesentlichen auszusetzen wäre. Sie liest sich gut und erfüllt durchaus ihren Zweck. Somit ist das Buch in jeder Beziehung und für jedermann, besonders wohl für Schülerbibliotheken, durchaus empfehlenswert. Doch kann ich es nicht unterlassen, zwei kleine schulmeisterliche Wunderlichkeiten zu rügen. Der Vercingétorix erscheint hier als Verkingetorix, damit der gallische Name nur ja in der richtigen Form erscheine. Wenn wir verständigerweise darauf verzichten, das Lateinische so auszusprechen, wie es von den alten Römern wirklich ausgesprochen wurde, so sollte man sich mit der richtigen Aussprache des Altgallischen erst recht nicht solche Mühe geben. Ebenso ist es mit „dem Rhon". Der *usus* ist nun einmal in der Sprache ein *Tyrannus*. Wollten wir alles ausmerzen, was eigentlich nicht richtig ist, so hätten wir viel zu tun. Ich glaube, Deutschland wird mit „der Rhone" ganz zufrieden sein und sich schwerlich zu „dem Rhon" bekehren.

Potsdam. Karl Brandt.

Lamprecht, Karl, Deutsche Geschichte, der ganzen Reihe 6. Band. Zweite Abteilung: Neuere Zeit. Zeitalter des individuellen Seelenlebens. 2. Band. 1904. XVI u. 482 S. 6 M. Der ganzen Reihe 7. Band. Zweite Abteilung: Neuere Zeit. 3. Band 1. Hälfte. 1905. XV u. 396 S. 6 M. 8°. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Lamprecht, Karl, Moderne Geschichtswissenschaft. Fünf Vorträge. 1905. II u. 131 S. 2 M. 8°. Ebenda.

Als Lamprecht vor sechs Jahren statt des erwarteten sechsten Bandes seiner Deutschen Geschichte den ersten Band des Ergänzungswerkes darbot, mag anfangs mancher Leser über die Unterbrechung ungehalten gewesen sein, weil sie gerade bei einem Zeitalter eintrat, dessen psychologische Charakteristik verhältnismäßig einfach zu sein schien. Erst durch den Verfasser selbst gewahrte man die vorhandenen Schwierigkeiten und tröstete sich um so leichter über den unfreiwilligen Aufenthalt, als ihn das Geschick des Führers zu einem äußerst anregenden Ausflug auf einen lohnenden Aussichtspunkt benutzte. Der Ausblick ließ Weg und Ziel deutlich erkennen. Gestärkt und reich belehrt, nehmen Geleiter und Begleiter die Wanderung in das bereits erschlossene Gebiet des individualistischen Zeitalters wieder auf. Wie nach dem ziemlich anerkannten Erfahrungssatze, daß Phantasie und Begeisterung als die lebendigsten zivilisatorischen Triebe erscheinen, in dem (im zweiten und fünften Jahrgange der „Monatschrift" besprochenen) Ergänzungswerke die seelische Wandlung der neusten Zeit zuerst an den Fortschritten der Kunst nachgewiesen wird, so ist auch im fünften Bande des Hauptwerkes die Betätigung des individualistischen Seelenlebens zunächst bezüglich der Kunst und der Religion betrachtet. Aus der künstlerisch-religiösen, enthusiastischen Periode des Individualismus entwickelte sich nach der Darlegung des Verfassers eine Periode der überwiegenden Verstandestätigkeit, eine intellektuelle. Ihrer Darstellung ist der sechste Band und der siebente gewidmet. Bedingt ist der Fortschritt des Seelenlebens im 16. Jahrhundert in erster Linie durch die Erweiterung des räum-

lichen und des zeitlichen Gesichtskreises. Daher behandelt der Verfasser im ersten Kapitel des 17. Buches diese Voraussetzungen der Wandlung des Seelenlebens vom 16. zum 18. Jahrhundert und die mit der geistigen Befreiung verbundene Wandlung „der sozialen Struktur in der Richtung auf größere Freiheit des Individuums". Obgleich die Ausdehnung des räumlichen Horizontes, die Verschiebung des nationalen Standpunktes zum kosmopolitischen, die heliozentrische Hypothese deutschem Denken „zu nicht geringem Teile" zu verdanken ist, blieb doch das deutsche Binnenland, weil vom Weltverkehr zurückgedrängt, von Hamburg, „der Welt für sich", abgesehen, in seiner Entwicklung hinter den günstig gelegenen Nord-Niederlanden zurück. Eine Hauptursache für die führende Rolle der niederländischen Kultur (von 1580 bis zum Ende des 17. Jahrhunderts) erblickt Lamprecht in der Ausgestaltung des Calvinismus zur Geistesbefreiung. Im zweiten Kapitel schildert er den allgemeinen Charakter des individualistischen Seelenlebens auf der Höhe seiner Entwicklung von der intellektuellen und der ästhetischen Seite aus und weist bereits hin auf die Ausbildung der Verstandesmäßigkeit zum Rationalismus, auf die Umbildung des bürgerlichen Wesens der deutschen Kultur in eine von den Fürstenhöfen abhängige Stimmung und deren Ausdruck in den Künsten, von denen fast nur die Musik ihre Freiheit bewahrte. Eingehend stellt er dann die geistige Entwicklung dar in den inhaltsschweren Kapiteln „Wissenschaft und Weltanschauung, Pandynamismus und Naturalismus im 16. und 17. Jahrhundert" und „Die darstellenden und bildenden Künste". Was er in den „Vorträgen" ausspricht: „Geschichte ist an sich nichts als angewandte Psychologie" (S. 16), das wird hier praktisch gezeigt, indem die „Historie als die Mutter und Vormünderin aller Geisteswissenschaften" nachgewiesen wird (Bd. 6, 162 f. „Vortr." S. 19). Der Leser lernt den Verfasser wieder als einen Polyhistor im besten Sinn kennen und wird namentlich dessen gründliche Kenntnisse in der Musik, aber auch in den übrigen schönen Künsten bewundern müssen. Für den größeren Leserkreis ist das 18. Buch im Vergleich zu den philosophischen Abschnitten des 17. Buches in gewissem Sinn eine Erholung. Es behandelt in vier Kapiteln die wirtschaftliche, soziale und politische Lage nach dem dreißigjährigen Kriege, den allgemeinen Verlauf der Durchbildung des Absolutismus (seine geistigen und materiellen Ursachen, die Staatslehren und die Praxis) und die Entwicklung der souveränen Territorien bis ins 18. Jahrhundert (Fürsten und Stände, die Verwaltung und das Heer als die Mittel des Absolutismus, die staatliche Fürsorge der absolutistischen Zeit, insbesondere die merkantilistische Handelspolitik). Das 19. Buch, das erste des siebenten Bandes, gibt zunächst eine Übersicht über die fremden Kultureinflüsse, hauptsächlich die italienischen und die französischen, jene etwa endend 1620, diese auf der Höhe zwischen 1680 und 1720, und behandelt dann in drei weiteren Kapiteln: 1. Neue Ideale weltmännischer und gelehrter Bildung; ihre Verbreitung in den führenden Schichten der Fürsten, des Adels und des Bürgertums. 2. Weitere Entwicklung des Intellektualismus: Höhezeit und Grenzen des rationalistischen Denkens, im wesentlichen wieder ein philosophischer Abschnitt. 3. Aufklärung und Pietismus, deren Träger vornehmlich das aristokratische Bürgertum war. Träger des ersten Subjektivismus ward dann der selbständig werdende mittlere Bürgerstand des 18. Jahrhunderts, und die ersten großen Ausbruchserscheinungen der neuen sub-

jektivistischen Welt waren Empfindsamkeit und Sturm und Drang (7, 161 u. 395). Bevor wir aber „die gewaltige Scheide der Zeiten" (1750), „welche das moderne Zeitalter des Subjektivismus" von dem des individuellen Seelenlebens trennt, überschreiten dürfen, durchwandern wir zuerst im 20. Buche die Hallen der Künste des individualistischen Zeitalters, wie sie Barock und Rokoko errichtete und schmückte, Dichtkunst und Tonkunst sie belebte und beseelte zum Teil schon mit Klängen der neuen Zeit. Bei der Schilderung der Übergangszeit wird die Sprache des geistvollen Führers poetisch (S. 383). Die politische Geschichte der individualistischen Zeit seit Mitte des 17. Jahrhunderts bringt die zweite Hälfte des siebenten Bandes. Die „tiefere psychologische Fundamentierung der großen Übergangsperiode" um 1750 bietet der Verfasser in den schon angeführten „Vorträgen", die er im Herbste des Jahres 1904 vor einem auserlesenen Hörerkreise in Amerika hielt teils auf dem wissenschaftlichen Kongresse der Weltausstellung zu St. Louis, teils bei der hundertfünfzigjährigen Jubelfeier der Columbia-Universität zu New York und unter dem Titel „Moderne Geschichtswissenschaft" in Buchform veröffentlichte (auch in einer englischen Ausgabe). Zweck der „Vorträge" ist die Begründung seiner Forderung, daß „die moderne Geschichtswissenschaft an erster Stelle sozialpsychologische Wissenschaft" sein solle, einer Geschichtsauffassung, die bekanntlich in den Fachkreisen der Historiker starkem, nicht unberechtigtem Widerspruch begegnet, weil sie einseitig ist. Enthält der erste Vortrag über „Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtigen Charakter der Geschichtswissenschaft" im allgemeinen die Theorie, so versucht der Redner im zweiten „die Probleme der jüngsten Geschichtswissenschaft" durch eine psychologische Betrachtung der Geschichte des deutschen Volkes von etwa 500 v. Ch. bis zur Gegenwart einzuleiten. Für den Leser des Hauptwerkes bietet die „Erzählung" nichts Neues, sie gewährt ihm aber einen neuen kurzen Überblick über Lamprechts System. Die Frage nach der psychischen Mechanik der von ihm aufgestellten Kulturzeitalter behandelt er im dritten Vortrage: „Der Übergang zum seelischen Charakter der deutschen Gegenwart; allgemeine Mechanik seelischer Übergangszeiten". Der „Psychologie der Kulturzeitalter überhaupt" gilt der vierte Vortrag, welcher dem Verfasser Gelegenheit gibt, gegen die naheliegende Vermutung einer Abhängigkeit seiner Auffassung von Comte entschiedenen Einspruch zu erheben (S. 89). Von der Betrachtung der Entwicklung einer Nation, des deutschen Volkes, ausgehend, bespricht er in dem letzten Vortrage „Universalgeschichtliche Probleme" und betont darin vor allem, daß die Geschichte eines Volkes nicht, wie der sogenannte historische Materialismus es forderte, nach Momenten der Wirtschafts-, Sozial- oder Verfassungsgeschichte, sondern allein nach der Geschichte der höchsten geistigen Funktionen, Sittlichkeit, Religion, Kunst, Dichtung, Wissenschaft gewertet und disponiert werden darf (S. 107, 119). Der Redner verzweifelt nicht an der endlichen Lösung zahlreicher universalgeschichtlicher Probleme und schließt mit dem siegesgewissen Schlachtruf Huttens: „Perrumpendum est!"

Trotz des vielen Allgemeinverständlichen wird die großartige deutsche Geschichte Lamprechts, nun gar das Büchlein „Moderne Geschichtswissenschaft", ihres vorwiegend philosophischen Gepräges wegen einen verhältnismäßig beschränkten Leserkreis finden und voll befriedigen. Die gründliche psychologische

Durchbildung, welche der Verfasser von seinen Lesern erwartet, ist doch, ehrlich gestanden, recht wenigen Gebildeten eigen. Daß er in erster Linie auch selbst kritisch-sachverständige Leser im Auge hat, ergibt sich daraus, daß er mehrere Abschnitte der beiden Bände in Zeitschriften erscheinen ließ, die hauptsächlich in wissenschaftlich gebildeten Kreisen gehalten und — gelesen worden. So hoch das „Kunstwerk" (Vortr. S. 5) zu schätzen ist und von mir persönlich geschätzt wird, so wenig ist es seinem ganzen Charakter nach geeignet, was ein Enthusiast erhofft, „für die Schule in ihrem höheren Charakter Leitstern zu werden" (Verhandlungen der Direktoren-Versamml. in Ost- und Westpreußen XIII, S. 24). Die Bewunderung teile ich, aber die Mehrzahl der Leser freut sich vielleicht, wie ich, wenn der Philosoph wieder zum Historiker wird, wenn er als solcher zu seiner „ursprünglichen Waffe" greift, wenn er „anschaulich wird", wenn „er beginnt zu erzählen" (Vortr. S. 22).

Hadamar. S. P. Widmann.

Köhler, A., Anleitung zum Studium der deutschen Geschichte. Im Auftrage von Lamprecht herausgegeben. Leipzig 1905. Jäh & Schunke (Roßberg). 20 S. kl. 8°. 0,50 M.

Ursprünglich nur für die Teilnehmer an den Übungen des historischen Seminars in Leipzig und für den speziellen Schülerkreis des Universitätslehrers bestimmt, wird diese Anleitung auch anderen Studierenden der Geschichte sehr willkommen sein, weil im allgemeinen diese ebenso wie die jungen Philologen, im großen Gegensatze zu den Studierenden anderer Fakultäten, einen festen Studienplan, nach dem sie sich wenigstens im ganzen richten könnten, nicht haben. Die Regeln sind einfach, kurz und klar. Es wird Eindringen in alle Perioden der deutschen Geschichte mittels der Denkmäler und Quellen gefordert und darum ein Verzeichnis derer gegeben, die in sechs Semestern durchgearbeitet werden sollen und wohl bei regem Fleiße auch bewältigt werden können. Neben diesen muß der Studierende der Interpretation halber eine kurze, von allgemeinstem Standpunkt aus einführende Darstellung der deutschen Geschichte, nicht etwa ein großes modernes Werk lesen. Für die Lektüre der Quellen gilt das alte Gesetz: „Lies mit der Feder." Der Verfasser rät mit Recht, die Exzerpte auf Oktavzettel und zwar nur auf eine Seite zu schreiben. Für die Bearbeitung des Gelesenen wird der Weg gewiesen: Reinigung des Quellenmaterials durch Kritik, Herausarbeiten des einzelnen Ereignisses und des Zusammenhangs der einzelnen Ereignisse innerhalb der einen, singulären Entwicklung (singularisierende Methode), Vergleich der Ereignisreihen verschiedener singulärer Entwicklungen dem Verlaufe nach (vergleichende Methode).

Hadamar. S. P. Widmann.

Brunner, K., Aus der Jugendzeit berühmter Männer. Mit zahlreichen Abbildungen. Berlin 1905. U. Meyer. XV u. 732 S. 8°. geb. 6,50 M.

Selbstzeugnisse bedeutender Männer über ihr Leben von der Kinderstube durch die Schulzeit bis zum Austritt ins Leben, ergänzt durch Aufzeichnungen von Schul- und Zeitgenossen, bilden den Inhalt des für die Schüler der Mittelstufe

höherer Lehranstalten bestimmten Buches. Kaiser Wilhelm I, Bismarck und Moltke, Nettelbeck, Arndt, Seume, Goethe, Schiller, Kerner, Immermann und die Brüder Grimm kommen darin in mehr oder minder ausführlichen Abschnitten — die Auszüge aus Goethes „Dichtung und Wahrheit" nehmen 160 Seiten ein — zu Worte. — Ein guter Gedanke, wohl geeignet, in der Durchführung, die er in dem vorliegenden Buch erfahren hat, dem doppelten Zweck, unter den er gestellt worden ist, gerecht zu werden: einesteils die Gestalten der betreffenden Männer dem Knaben menschlich näher zu bringen dadurch, daß er sie als Menschen von seinem Fleisch und Blut erkennt, andernteils durch den Mund der berufensten Zeitgenossen Zeugnisse von Stimmungen, Zuständen und Ereignissen der Vergangenheit zu geben. Die eigene Arbeit des Verfassers war, abgesehen von den knappen Einleitungen und Schlußworten, die meist etwas gar zu summarisch gehalten sind und mit den schmückenden Beiwörtern hätten sparsamer sein können, die des Auswählens nicht bloß aus der Gesamtmasse aller etwa zur Verfügung stehenden Zeugnisse, sondern auch aus den Einzelwerken, die zur Verwendung gekommen sind. In beiden Hinsichten ist der Verfasser im ganzen glücklich gewesen, so daß ich nicht anstehe, das Buch namentlich zur Anschaffung für Schülerbibliotheken (Stufe U III–U II) zu empfehlen. Für eine neue Auflage aber möchte ich als Wünsche anfügen den Ersatz der Mitteilungen aus dem Leben der Brüder Grimm durch etwas Inhaltreicheres, eine Revision des Textes von Prinz Wilhelms Konfirmationsgelöbnis, Vermeidung der Disharmonien zwischen einigen in dem Abschnitt „Bismarck" ausgesprochenen Urteilen und mitgeteilten Zeugnissen von Schulgenossen oder von Bismarck selbst (vgl. S. 30/31 als Beleg für die „unbedingte Wahrheitsliebe"; S. 22 und 27/28 als Charakterisierung des Lebens auf der Plamannschen Erziehungsanstalt als eines „Zuchthauslebens") und endlich Streichung einiger Stellen als ungeeignet oder unverständlich für das Alter, für das das Buch bestimmt ist (so S. 35 im Abschnitt 4, S. 181 im Abschnitt 3, S. 329/330 im Abschnitt 1).

Elberfeld. W. Meiners.

Volkmann, Wilhelm, Der Aufbau physikalischer Apparate aus selbständigen Apparatenteilen (Physikalischer Baukasten). Mit 110 Textfiguren. Berlin 1905. Julius Springer. IV u. 98 S. 8°. 2 M.

Die Notwendigkeit, bei praktischen Übungen und eigenen Laboratoriumsarbeiten, sowie bei Versuchen im Unterricht aus vorhandenen Apparatenteilen und sonstigen Gegenständen neue Apparate zu improvisieren, hat den Verfasser bestimmt, einen physikalischen Baukasten zu ersinnen und zusammenzustellen, der es ermöglicht, mit verhältnismäßig einfachen Mitteln eine sehr große Anzahl physikalischer Versuchsanordnungen aufzubauen. Die Grundlage dieses Baukastens bildet das Bunsensche Stativ, jedoch nicht in seiner häufig den Gebrauch stark beeinträchtigenden Mangelhaftigkeit und in der gewöhnlichen Form, sondern in sauberster und genauester Ausführung und in abgeänderter Form, so daß mehrere Stative ganz dicht aneinander gestellt werden können und eine genügend große Standfestigkeit gewährleistet wird. Dazu treten zahlreiche Stativteile: Genau gearbeitete Muffen verschiedenster Art, Zentrierklemmen mit zwei beweglichen Backen,

die die schärfste Einstellung ermöglichen, Klemmstäbe mit Bohrungen in der Längsrichtung und in der Querrichtung für Stahlspitzen, Haken und Knopfstifte und manches andere. Für bewegte Teile, die eine besonders große Standfestigkeit des Stativs erfordern, gelangen Wandklemmen oder Tischklemmen, die den Stativstab aufnehmen, zur Verwendung. Aus diesen und einigen anderen Grundbestandteilen des physikalischen Baukastens und mit Hilfe einfacher Apparatenteile, die sich in jeder physikalischen Sammlung finden, setzt der Verfasser eine überraschend große Anzahl physikalischer Apparate zusammen. Mit Recht betont er hierbei den hohen didaktischen Wert, der darin liegt, daß der Apparat, der zu Versuchen dienen soll, vor den Augen der Schüler entsteht, da hierdurch das Verständnis wesentlich erhöht wird. Daß diese aus ihren Teilen aufgebauten Apparate ein schlichtes Äußere besitzen und keine blendenden Schaustücke abgeben, liegt in der Natur der Sache. Doch auch hierfür findet der Verfasser treffende Worte der Rechtfertigung: „Ich glaube nämlich bemerkt zu haben, daß die vielen, in Aufbau und Material verschiedenartigen Apparate, die als unentbehrliches Rüstzeug des Unterrichts dienen, dem Schüler zuviel Zeit kosten, bis er das Wesentliche und Unwesentliche daran unterschieden hat. Ich glaube bemerkt zu haben, daß glänzende, besonders umfangreiche und in ihrer Bauart nicht durchsichtige Apparate die Schüler, aber auch gereifte Hörer in hohem Maße von dem Vortrage ablenken." — In fünf Abschnitten geht der Verfasser auf die große Brauchbarkeit seines physikalischen Baukastens ein, ohne damit dessen Anwendungsfähigkeit erschöpfen zu wollen. Zunächst behandelt er Apparate zur Mechanik: Die Rolle und ihre mannigfaltige Verwendung, Hebel, Horizontalpendel, Schwerpunktsapparat, die Wage, die Poggendorffsche Fallmaschine, die schiefe Ebene, Schwungmaschine usw. Darauf geht er über zur Angabe von Modellen für die Darstellung physikalischer Anwendungen in der Technik und von Instrumenten anderer Wissenschaften, deren Aufbau und Zusammensetzung derartig erfolgt, daß diese Instrumente dem Grundgedanken, auf dem sie beruhen, einen möglichst anschaulichen Ausdruck geben. Zur Behandlung gelangen geodätische, astronomische und physikalische Messinginstrumente und geometrische Anschauungsmodelle. Unter die ersteren fallen Kathelometer, Theodolith, Reflexionsgoniometer, Bunsensches Spektrometer. Die hierbei benützten Fernrohre sind möglichst einfach, so daß ihr Preis niedrig bemessen werden kann. Mit Hilfe einiger Linsen, Blenden und eines Projektionsobjektivs nebst passenden Teilen des Baukastens können zahlreiche Apparate für optische Versuche konstruiert werden. Die optische Bank wird hierbei durch eine sinnreiche Schienenführung ersetzt. Auch diese Schienen bilden einen Bestandteil des Baukastens. Photometrische Versuche, Versuche über Brechung, über die Eigenschaften von Linsen, ihre Brennweite, Farbenabweichung, über Astigmatismus können mit diesen Apparaten erfolgreich ausgeführt werden. Besonderes Gewicht legt im Verlaufe seiner Darstellung der Verfasser auf die Zusammensetzung und den Gebrauch eines Projektionsapparates für chemische und physikalische Versuche. Dieser Apparat hat nach der Beschreibung den Vorzug großer Übersichtlichkeit und Durchsichtigkeit und ist schnell veränderungsfähig. Sein Aufbau vollzieht sich aus Leitschienen, Muffen, einigen Linsen, einem Petzvalobjektiv oder statt dessen bei einfacheren Verhältnissen als genügend brauchbar

aus zwei Plankonvexlinsen von 30 und 60 cm Brennweite. Endlich wird eine Reihe von Versuchen aus dem Gebiete der Elektrizität bezeichnet, zu denen die Apparate gleichfalls ohne Schwierigkeit zusammengesetzt werden können: Ein Apparat zur Wirkungsweise der Influenzmaschine, der Kondensator, der Henleysche Auslader, die Wheatstonesche Brücke und anderes. — Mit Vorstehendem dürften die Grundgedanken, die den Verfasser bei Abfassung seines Buches, bei der Zusammenstellung und der Verwendung seines physikalischen Baukastens geleitet haben, kurz gekennzeichnet sein. Nicht nur für solche physikalischen Sammlungen unserer höheren Lehranstalten, deren Geldmittel beschränkt sind, empfiehlt sich die Anschaffung dieses Baukastens, sondern auch für diejenigen, die über reichlichere Mittel verfügen. Jüngere Lehrer können durch seine Benützung ihre Handfertigkeit und Geschicklichkeit im Gebrauch physikalischer Apparate auf die anregendste und nützlichste Weise erhöhen. Besonders für Schülerübungen auf dem Gebiete der Physik, die sich hoffentlich in naher Zukunft wenigstens an den realistischen höheren Lehranstalten überall einbürgern werden, dürfte der physikalische Baukasten in hohem Grade willkommen zu heißen sein. Die Firma Georg Beck & Co. in Berlin-Rummelsburg, Hauptstraße 4, hat die Herstellung der Apparate für den Verkauf übernommen. Ihre Brauchbarkeit hat Professor Börnstein durch Verwendung vieler der beschriebenen Apparate in seiner großen Experimentalvorlesung und in den Übungen erprobt und durch den Verfasser erproben lassen. Darum ist dem Buche, dem Professor Dr. F. Poske in Berlin ein warm empfehlendes Geleitwort auf den Weg gibt, Eingang auch in die physikalischen Kabinette und in den Unterricht unserer höheren Lehranstalten zu wünschen.

Gelsenkirchen. E. Fritzsche.

Werner, A., Neuere Anschauungen auf dem Gebiete der anorganischen Chemie. Achter Band der Sammlung naturwissenschaftlicher und mathematischer Monographieen „Die Wissenschaft". Braunschweig 1905. Friedr. Vieweg & Sohn. 189 S. 8°. geh. 5 M., geb. 5,80 M.

Der Verfasser des hier angezeigten Buches stellt sich die Aufgabe, die Fortschritte auf dem Gebiete der Systematik und der Konstitutionslehre der anorganischen Verbindungen zusammenhängend darzustellen. An den Arbeiten, welche zu diesen Fortschritten geführt haben, ist Werner in hervorragendem Maße beteiligt. Er war also besonders berufen, die vorliegende Monographie zu schreiben.

Die Konstitution der anorganischen Verbindungen galt noch bis gegen das Ende des 19. Jahrhunderts als verhältnismäßig einfach. Die neuesten Arbeiten haben indessen für mehrere große Gruppen dieser Verbindungen, wie die Silikate, die Hydrate, die Doppelsalze und die Metallammoniake eine recht verwickelte, der Aufhellung schwer zugängliche Zusammensetzung kennen gelehrt.

Die Theorie der Metallammoniake hat Werner in der Zeitschrift für anorganische Chemie*) eingehend begründet, indem er den an organischen Verbindungen gewonnenen Isomeriebegriff auf die anorganische Chemie ausdehnte. Der Abschnitt D des Werkes (S. 158 bis Schluß) handelt ausschließlich von der Isomerie

*) Bd. III, S. 267; Bd. VIII, S. 153.

bei anorganischen Verbindungen. Es werden neun Isomeriearten unterschieden; unter ihnen wird der Raumisomerie eine große Bedeutung beigemessen. So ist für die Platinammoniakverbindung $PtCl_2(NH_3)_2$ das Vorhandensein von zwei isomeren Formen nachgewiesen. Werner zeigt, daß diese Isomerie sterischer Natur ist und bringt sie in Raumformeln zum Ausdruck.

Der zweite Teil des Buches gilt den Bemühungen, die herrschende Valenztheorie so zu erweitern, daß nicht nur die einfachen anorganischen Verbindungen, sondern auch die Verbindungen höherer Ordnung aus ihr erklärt werden können. Als Beispiel seien die Doppelchloride erwähnt. Die bisherige Theorie betrachtete z. B. das Wasserstoffplatinchlorid als eine Molekularverbindung ($PtCl_4 + 2HCl = 2HCl\text{-}PtCl_4$). Strukturformeln lassen sich für solche und ähnliche Verbindungen nur gewinnen, wenn man für die Atome der meisten Elemente das ihnen bisher zugeschriebene Sättigungsvermögen erhöht. So gelangt die neueste Richtung der anorganischen Chemie zu der Annahme von Nebenvalenzen neben den zur Erklärung der einfachen anorganischen Verbindungen ausreichenden Hauptvalenzen. Auch für die Ammoniumsalze scheint sich die Frage, ob es sich bei ihnen um Molekül- oder Valenzverbindungen handelt, im letzteren Sinne zu entscheiden.

Die Systematik der Elemente und die Wandlungen, welche dem Begriff des chemischen Elementes auf Grund der neuesten Ergebnisse bevorzustehen scheinen, hat Werner als Einleitung und in aller Kürze behandelt. Mit Recht warnt der Verfasser vor übereilten Schlüssen aus den Ergebnissen der mit radioaktiven Substanzen angestellten Versuche.

Den Lehrern, welche an den höheren Schulen chemischen Unterricht erteilen, kann das Buch von Werner empfohlen werden. Doch ist besonders jüngeren Kollegen ans Herz zu legen, daß der Oberlehrer zwar die Fort- und Umbildung der Theorien zu verfolgen hat, daß er sich aber wohl hüten muß, seinen Schülern darzubieten, was an theoretischen Vorstellungen noch im Werden begriffen ist, und dadurch dem Universitätsunterricht vorzugreifen. Die Umbildung, welche die seit Jahrzehnten herrschende, scheinbar so festgefügte Valenztheorie durch Werner und andere Forscher erfährt, mahnt hinsichtlich der Verpflanzung chemischer Theorien auf den Boden des Schulunterrichtes zu großer Vorsicht. Dieser Unterricht läuft besonders dann Gefahr, sein Ziel zu verfehlen, wenn er zu sehr nach Form und Inhalt unter der Einwirkung des Universitätsunterrichtes steht. Wer Gelegenheit nimmt, die für die Schulen bestimmten Lehrbücher nach dieser Richtung zu prüfen, wird die hier ausgesprochene Mahnung nicht überflüssig finden.

Barmen. F. Dannemann.

Klasing, Otto, Das Buch der Sammlungen. Praktische Anleitung zum Anlegen, Ordnen und Erhalten aller Arten von naturwissenschaftlichen und geschichtswissenschaftlichen Sammlungen. Sechste, völlig neubearbeitete Auflage von Professor Dr. M. Kirmis. Bielefeld u. Leipzig 1906. Velhagen & Klasing. XIV u. 422 S. 8°. 6 M.

Wer hätte nicht in seiner Jugend irgend eine Sammlung angelegt! Das Sammeln war durchaus keine Modekrankheit vergangener Zeiten, sondern die Schüler sammeln noch heutigen Tages mit großem Eifer, und so wird es auch in

Zukunft bleiben. Es fragt sich nur, ob der Lehrer das Sammeln unterstützen oder ihm entgegentreten soll, oder ob er sich ihm gegenüber gleichgültig verhalten darf. Daß das planlose Ansammeln von Gegenständen irgendwelcher Art, seien es nun getrocknete Pflanzen oder Käfer oder Briefmarken oder sonst etwas, zwecklos ist und unter Umständen sogar verderblich wirken kann, darüber braucht man wohl kein Wort zu verlieren. Aber der jugendliche Geist verlangt nach selbständiger Betätigung; er will nicht nur die regelmäßigen Schularbeiten gewissenhaft anfertigen, sondern auch einmal frei und völlig unabhängig arbeiten können. Dieses Verlangen nach freier Arbeit wird einerseits befriedigt durch die Schülerbibliotheken, welche in der Regel Lektüre nach völlig freier Wahl bieten, anderseits aber auch durch Sammlungen irgendwelcher Art. Hierzu geben zwar die Lehrer der Naturwissenschaft meistens einige Anleitung, aber größtenteils sind doch die Schüler auf sich selbst angewiesen. Was aber anfänglich so leicht erschien, bietet doch später unüberwindliche Schwierigkeiten; die planlos angelegte Sammlung, welche zunächst so viel Freude machte, und eine unerschöpfliche Quelle des edlen Genusses und der Belehrung hätte werden können, wird vernachlässigt, bevor sie in dieses Stadium getreten ist, weil es an der nötigen Anleitung fehlte. Diese bietet aber das vorliegende Buch in geradezu köstlicher Weise. Mit Begeisterung geschrieben, ist es auch geeignet, in dem jugendlichen Leser Begeisterung zu erwecken. Ein Junge, der seine Sammlung nach den Ratschlägen dieses Buches angelegt hat, wird sie so leicht nicht wieder aufgeben und sehr viel dabei gleichsam spielend lernen. Dabei ist der Inhalt außerordentlich reichhaltig. Der naturwissenschaftliche Teil behandelt auf 284 Seiten das Sammeln von Insekten, Mollusken, Wirbeltieren, Pflanzen, Mineralien und schließlich das Halten von Tieren in der Gefangenschaft, der geschichtswissenschaftliche Teil auf 158 Seiten Münzen und Medaillen, Siegel, vorgeschichtliche Altertümer, Porträt-, Autographensammlung, ferner unter „allerhand Kleinsammlungen" Exlibris, Bildkarten (d. h. Ansichtspostkarten) und Visitenkarten, und endlich Postwertzeichen. Die gegebenen Anleitungen erscheinen überall zweckmäßig.

Es wäre jedoch zu wünschen gewesen, daß die neue Auflage etwas sorgfältiger durchgearbeitet wäre und mit den Fortschritten der Wissenschaft Schritt gehalten hätte. So ist z. B. die Einteilung der Säugetiere ganz veraltet; für das Bestimmen der Pflanzen wird noch das alte Linnésche System empfohlen und das natürliche System direkt verworfen! Seite 250 ist von den erratischen Blöcken der norddeutschen Tiefebene gesagt: „Man glaubt, daß ihre Heimat der skandinavische Norden war, dort wurden sie von Gletschern aufs Meer befördert und steuerten auf Eisbergen gen Süden." — Diese Ansicht ist doch längst widerlegt! S. 284 steht: „. . . andere Insektenformen, besonders Schnecken . . ." S. 287 findet man unter den Geldsorten Kaurimuscheln statt Kauri**schnecken**. Recht unklar ist es auch, wenn S. 289 der Feingehalt der Münzen in $^1/_{1000}$ Teilen, $^1/_{24}$ Teilen, $^1/_{16}$ Teilen statt in 1000 Teilen, 24 Teilen, 16 Teilen oder kurz in $\frac{1}{1000}, \frac{1}{24}, \frac{1}{16}$ angegeben wird. Es ist zu hoffen, daß diese und andere Nachlässigkeiten und Irrtümer bei der siebenten Auflage verschwinden. Ferner heißt es in dem Kapitel „Das Sammeln vorgeschichtlicher Altertümer", S. 352: „Viele der Gegenstände,

welche lange im Boden gelegen haben, sind leicht zerbrechlich, daher muß man wissen, wie sie ans Tageslicht zu befördern und wie sie später zu behandeln sind." Das ist doch etwas sehr kurz! Nicht einmal die Quelle ist angegeben, wo man sich diese Kenntnisse verschaffen kann. Zwar ist S. 353 der Rat erteilt, wenn man Reste alter Kulturstätten findet, möge man sich vor deren Untersuchung an den Vorstand eines prähistorischen Museums wenden; aber dem Altertumsfreunde werden zuweilen stark verwitterte Funde ins Haus gebracht, auch dem jungen, unerfahrenen Menschen, er erhält Dinge, die in kurzer Zeit bereits zerfallen. Es wäre zu wünschen gewesen, daß von den trefflichen Anleitungen, die der Konservator der Königlichen Museen in Berlin, Professor Dr. Rathgen, in seinem Buche „Die Konservierung von Altertumsfunden" gegeben hat, das Notwendigste mitgeteilt worden wäre.

Immerhin kann das Buch der Sammlungen etwa als Schulprämie oder zu sonstigen Geschenken bestens empfohlen werden, ja es gibt auch dem Lehrer, besonders dem Verwalter der naturhistorischen Sammlungen eine Fülle von vortrefflichen Ratschlägen, wie er seine Sammlungen erhalten kann. Dem Buch ist daher die weiteste Verbreitung zu wünschen.

Berlin. H. Bohn.

Micholitsch, A., Der moderne Zeichenunterricht. Ein Leitfaden für den gesamten Zeichenunterricht. 2 Bde. I. Bd. Mit 4 farbigen Tafeln und 316 Textfiguren. IV u. 291 S. II. Bd. Mit 5 farbigen Tafeln und 79 Nachbildungen von Originalzeichnungen. III u. 102 S. brosch. 6,80 M., geb. 8,50 M. und brosch. 3,50 M., geb. 5 M. 1907. Wien. A. Pichlers Witwe & Sohn.

Der Verfasser, Professor an der Landes-Oberrealschule zu Krems a. d. D., ist auch den preußischen bzw. deutschen Fachmännern bekannt und zwar als ein eifriger und kampfbereiter Gegner der Reform, der preußischen Lehrpläne und ihrer Verteidiger, zugleich als ein Führer der Gegner der vom österreichischen Ministerium in seinem Heimatlande in die Wege geleiteten Reformbestrebungen. Die vorliegende Schrift indes ist keine Streitschrift, sondern eine Methodik. Sie verdient an dieser Stelle um deswillen Beachtung und freundliche Begrüßung, weil sie den interessanten und für die Freunde und Vertreter der Reformideen hocherfreulichen Beweis dafür erbringt, daß selbst die eifrigsten Reformgegner sich der werbenden und überwältigenden Kraft der Reformideen nicht entziehen können. Wohl stellt das Buch als solches die alte, auf den geometrischen Formen und dem Ornamente begründete Methode dar, und mit Unrecht trägt es den Titel „Der moderne Zeichenunterricht", aber schämig versteckt in den tieferen Falten des methodischen Mantels verbirgt diese neueste Schrift des Reformgegners manchen schönen, der Reform entnommenen Gedanken, so daß mich die sichere Hoffnung erfüllt, auch aus diesem Saulus wird bald ein Paulus werden. Wir finden in Herrn Professor Micholitschs neuer Methodik z. B. schon die von den Gegnern der Reform so sehr bekämpften „Farbentreffübungen"; wir finden sogar einen Abschnitt über „Illustrieren von Geschichten", vor allem auch (S. 238) die Forderung, daß der „Individualität des Schülers kein Zwang angetan" werden, daß er beim Malen vor „Tüftelei bewahrt und an einem mehr ins Breite gehenden Vortrag gewöhnt werden

solle". Manche dieser Gedanken und weitere, nicht angeführte, sind für die Methodik des Herrn Verfassers nicht nur neu, sondern bilden einen Gegensatz zu den in früheren Schriften vertretenen Grundsätzen. Der Einfluß der Reformgedanken auf diesen Reformgegner ist deshalb unbestreitbar. Zwar wirken die der Reform entlehnten Ideen in der Methodik des Herrn Micholitsch heute noch wie Fremdkörper, die mit dem übrigen zusammen keine methodische Einheit bilden. Ich glaube aber voraussagen zu dürfen, sie werden, sofern die natürliche Entwicklung nicht durch andere Momente unterbunden wird, einmal aufgenommen, trotz allen Sträubens wie ein Sauerteig wirken, der den ganzen Teig durchdringt und, das Alte zersetzend, auch hier, wie an so vielen anderen Orten, eine ganz neue Unterrichtsform schafft.

Das oben vom I. Bande Gesagte gilt auch von dem jüngeren II. Bande. Dieser behandelt: das Zeichnen und Malen nach Naturobjekten, das Zeichnen des menschlichen Kopfes, das Studium des Faltenwurfes, das Landschafts- und Momentskizzieren, das Gedächtniszeichnen und das Entwerfen von Ornamenten. Auch dieser Teil erbringt wie der I. den Beweis, daß selbst die Gegner der Reform sich der werbenden Kraft ihrer Ideen nicht entziehen können. An der Lösung der Reformprobleme freilich nimmt das Werk keinen Anteil. Es folgt bedächtig den Spuren anderer, auch der vom Verfasser heftig Angegriffenen. Berechtigter Einspruch muß dagegen erhoben werden, wenn der Verfasser — und mit ihm leider die größte Zahl der heutigen Zeichenlehrer — da, wo er angeblich „Naturobjekte" behandelt, der wahren Natur sehr weit aus dem Wege geht. Weder die Gefäße und Geräte, von denen in dem betreffenden Abschnitte in erster Linie gesprochen wird, noch die ausgestopften Vögel sind wirkliche Naturobjekte. Der Begriff „Natur" findet fortgesetzt und fast überall, und auch in diesem Werke, eine falsche, den Zeichenunterricht schädigende Deutung.

Altona. Fritz Kuhlmann.

Liederbuch für höhere Schulen, herausgegeben von Otto Kirmse, Ernst Reiße, Theodor Salzmann, Felix Stang, Heinr. Wahls. Leipzig 1906. Dieterichsche Verlagshandlung Theodor Weicher. XVI u. 220 S. 8°. geb. 1,50 M.

Einstimmiges Chorbuch für höhere Lehranstalten, 110 Lieder ausgewählt und herausgegeben von Gustav Beckmann. Essen 1905. G. D. Baedeker. 108 S. kl. 8°. geh. 0,60 M.

Die Lehrpläne des Königreichs Sachsen sind den preußischen insofern voraus, als sie dem Gesangunterrichte in den mittleren und oberen Klassen auch noch neben dem Chorgesange eine Stelle anweisen. Auf diese Tatsache gründet sich die Herausgabe der ersten der beiden vorliegenden Sammlungen, die nach einer Mitteiluug der Verlagshandlung für den Klassenunterricht in den Klassen VI bis U II der neunklassigen Anstalten und in den Klassen VI bis I der Realschulen bestimmt ist, deren Verwendung aber auch für den Chorgesang nicht ausgeschlossen sein soll. Demgemäß ist das Material auf sechs Stufen verteilt, wobei auf Stimmumfang, Stimmcharakter, Fassungskraft und Geschmack der verschiedenen Altersstufen gebührende Rücksicht genommen ist. Die Lieder sind teils ein-, teils zweistimmig, eine gewisse Zahl ist auch dreistimmig. In den beiden Unterstufen

herrschen die zweistimmigen vor — in VI 31, in V 39 zweistimmige Lieder gegenüber 2 bzw. 3 einstimmigen —; in IV treten dreistimmige hinzu, fast in gleicher Zahl mit den zweistimmigen; in den (vereinigten) beiden Oberstufen gewinnen die einstimmigen die Oberhand — 28 einstimmige gegenüber 10 zwei- und dreistimmigen Liedern. Begründet wird das Letztere durch die geringe Leistungsfähigkeit der Schüler unmittelbar vor und nach dem Stimmenwechsel, die oft dazu nötige, vom a capella-Gesang abzustehen. Um nun aber trotzdem den Bedürfnissen eines reiferen Klassenalters gerecht zu werden — wenigstens scheint das der Grund zu sein — haben die Herausgeber zu Liedern mit Klavierbegleitung gegriffen.*) Das ist allerdings neu; ob es aber zweckmäßig ist, muß ich bezweifeln. Ich kann mir nicht denken, daß ein Lied, wie das überaus innig empfundene Arioso aus „Paulus" „Doch der Herr vergißt die Seinen nicht" (No. 150) einen künstlerischen Genuß noch bieten soll, wenn es von einer Schar unreifer Sekundanerstimmen als Chorlied gesungen wird. Dasselbe Bedenken habe ich bezüglich der sonstigen Lieder, die als Sologesänge gedacht und komponiert sind, und deshalb doch auch so vorgetragen sein wollen; ich nenne nur No. 152 „Das Erkennen" von Karl Löwe, No. 169 „Die beiden Grenadiere" von Rob. Schumann, No. 174 „Sei stille dem Herrn", Arie aus „Elias" von Mendelssohn, No. 176 „Sonst spielt ich mit Szepter" aus „Zar u. Zimmermann" von Lortzing, No. 182 „O du mein holder Abendstern" aus „Tannhäuser" von Rich. Wagner. Eher möchte sich das Ohr noch daran gewöhnen, das wuchtige „Die Himmel rühmen des Ewigen Ehre" von Beethoven (No. 148) statt vierstimmig, nur einstimmig zu hören, obschon man auch dabei immer etwas vermissen wird.

Die Ausstattung ist gut und entspricht allen Anforderungen, die man an das Äußere eines Schulbuches zu stellen berechtigt ist.

Auch das von Beckmann herausgegebene Chorbuch sucht, wie das vorhergehende, seine Stelle neben u. unabhängig vom Gesangchore. Es verdankt, wie das von dem Realgymnasialdirektor Steinecke beigegebene Geleitwort hervorhebt, seine Entstehung der Klage vieler Eltern, daß ihre Söhne 7 Jahre vom Gesange ausgeschlossen werden, nur weil sie aus Mangel an Stimmen oder Gehör nicht im mehrstimmigen Chor mitwirken können. Ich muß leider gestehen, daß mir von einer solchen Klage bisher niemals etwas bekannt geworden ist; doch würde ich mich freuen, wenn nur die Unzulänglichkeit meiner eigenen Erfahrungen daran die Schuld trüge.

Das Beckmannsche Büchelchen hält sich in viel engeren Grenzen als das von Kirmse und Genossen, nicht nur in bezug auf die Zahl der Lieder — 110 gegen 189 —, sondern auch insofern es zwei- und mehrstimmige, sowie schwierigere Lieder ganz ausschließt. In dieser Begrenzung will es eine Unterlage bilden für den einstimmigen Chor, der angeblich jetzt an vielen Anstalten neben dem mehrstimmigen eingerichtet ist; außerdem aber soll es bei fröhlichen Wanderungen von Schulen und Schülern ein treuer Begleiter sein.

*) Die Klavierbegleitung ist in dem Liederbuche nicht abgedruckt, sondern es wird deren Anschaffung von der Schulleitung erwartet.

Mit dem Verfasser der Vorrede wünsche ich der kleinen Liedersammlung, daß sie ihren Weg in weitere Kreise finde. Möge ihr ein glücklicheres Los beschieden sein, als manchen Sammlungen ähnlicher Art.

Groß-Lichterfelde. Karl Jansen.

Lorentz, Friedrich, Sozialhygiene und Schule. Ein Beitrag zum Ausbau der hygienischen Forderungen moderner Sozialpädagogik. Hamburg 1906. Leopold Voß. VI u. 162 S. 8°. 2,50 M.

Pflege der Gesundheit sichert dem Volke Macht und Größe. Da die Wissenschaft festgestellt hat, wie die Gesundheit zu erhalten und zu kräftigen ist, will der Verfasser diese Errungenschaften der weiteren Lehrerwelt zuführen, damit Deutschlands Jugend kräftig wird.

Leider finden sich manche Fremdwörter, die, den wissenschaftlichen Arbeiten entnommen, sich gut hätten verdeutschen lassen. Durch Körperpflege aufheben verstehen mehr Menschen als durch physische Erziehung paralysieren. Etwas geschroben ist auch hier und da der Ausdruck wie der letzte Satz Seite 63. Aber das sind unbedeutende Kleinigkeiten. Die Arbeit, die von hohem sittlichen Ernste getragen ist, kann ihren Zweck vorzüglich erfüllen, wenn sie jeder Dorfschule — in den Städten rührt sich ja bereits überall die Gesundheitspflege der Schulkinder — vom Ministerium geschenkt wird.

Manche Forderungen sind wünschenswert wie die täglichen Spielübungen im Stundenplan der Volksschule oder dafür Baden und Eislauf; manche übertrieben wie das Entfernen schwindsuchtverdächtiger Kinder aus der allgemeinen Schule. Richtig ist der Standpunkt, daß die Begattungslehre nicht in die Volksschule gehört, daß aber in der Fortbildungsschule der Schularzt warnend nötige Aufklärung geben muß.

Da ein hungriges Kind nicht fleißig sein kann, wird großes Gewicht auf gute Ernährung gelegt. Der Anwalt der Kinder ist der Lehrer. Darum muß er Fühlung mit dem Elternhause haben, auf Familienabenden Erklärung geben über verständige Nahrung, über die Gifte im Kaffee und in den Spirituosen, über gesundheitförderliche Kleidung. Eine ganze Reihe wichtiger Einzelheiten, um Krankheiten vorzubeugen, wird angeführt; weder Spucknapf noch Fußbodenanstrich ist vergessen; Pflege der Zähne und Füße wird betont. Ein kräftig genährter und abgehärteter Körper widersteht am besten allen Krankheiten.

Ich würde noch besonders einfache schlichte Kleidung betont haben für Eltern und Kinder, denn sie gestattet größere Geldausgaben für kräftigere Kost, gewöhnt an Ordnung und Sauberkeit, hält länger und fördert schlichten deutschen Sinn.

Linden-Hannover. Bodo Habenicht.

I. Abhandlungen.

Universität und Schule.

Es muß seltsam heißen, wenn diejenigen nicht viel nach einander fragen, die nach Natur und Bestimmung auf einander angewiesen sind. Aber es ist darum nicht eben selten. Waltet dieses Verhältnis nicht vielleicht auch zwischen Schule und Universität? Es gehört ein rechter Optimismus dazu, die Frage zu verneinen, wenn man sie auch nicht so geradezu wird bejahen mögen. Daß es viel besser stehen könnte und sollte, wird nach und nach von manchen Beteiligten empfunden. Oder vielmehr, es wurde privatissime längst von vielen — namentlich Benachteiligten! — empfunden und behauptet und wird neuerdings auch von solchen offen und öffentlich erklärt, die sehr vollen Anspruch auf das Ohr der Öffentlichkeit haben. Freilich liegt die Verkehrtheit nicht da, wo der erste Beste sie findet. Es gehört wirklich rechte Sachkunde dazu, um Mängel und Abhilfe richtig aufzuzeigen, und namentlich auch viel guter Wille zur Unparteilichkeit. Der wird bei demjenigen um so eher sich bilden, der erkennt, wie alles so gekommen und so geworden ist. Ein kurzes Wort darüber vorerst.

Sie waren nicht immer sonderlich geschieden, höhere Schule und Universität: es ging sacht von der einen hinüber oder hinauf zur andern, kein Abgrund gähnte, keines schweren Sprunges und Schwunges auf das andere, höher gelegene Terrain bedurfte es. Der bloß höheren (oder „mittleren“ genannten) Schule folgte die hohe, aber auch ihrerseits Schule. Hier wie dort ward Lehre dargeboten und aufgenommen, Wissen und auch etliches damit zusammenhängendes Können. Die höhere Schule (= Lateinschule) war schlechtweg Vorstufe der Universität und die Universität schlechtweg die Vollendung oder Erfüllung des dort Erstrebten und Vorbereiteten. Über schlechte Vorbereitung der Studenten klagten auch damals manchmal die Professoren, aber wesentlich doch deshalb, weil die jungen Leute sich vor ihr Katheder setzen konnten, sobald es ihnen beliebte. Seitdem sind beide, die Universität und die höhere Schule, unzweifelhaft viel besser geworden. Aber das Unglück ist, daß sie — man möchte sagen: beide zu gut geworden sind! Die höhere Schule begann ein überaus umfassendes Bildungsideal zu verfolgen, eines das zugleich für sich Wert haben und für alle Arten höchster Berufsbildung tüchtig machen sollte. Und die Universität ward aus einer bloßen obersten Lehranstalt eine Anstalt für Wissenschaftspflege als solche, mit der Erwartung, daß sie damit auch für ihre alten Aufgaben nun um so tauglicher ge-

worden sein müsse. Dabei machte die Vielseitigkeit der Schullehrpläne, daß die einzelnen Fachvertreter an den Universitäten immer mehr über unzulängliche Vorbildung just auf ihrem Fachgebiete oder für dieses Gebiet klagten, und die erhöhte Wissenschaftlichkeit der Universitäten, daß die von den Schulen Herüberkommenden es immer schwerer fanden, den inneren Zugang zu gewinnen, und noch viel schwerer, in mäßig umgrenzter Zeit das gewählte Gebiet leidlich zu durchmessen. Gegen den ersten der empfundenen Mißstände gab es ja nun das bequeme Mittel, das Verständnis die Sache der Studierenden sein zu lassen, und so haben es ja auch viele gehalten. Man kann es ihnen schwer übel nehmen, wenn sie ihr Niveau nicht sinken lassen wollten. Und was die andern Mißstände betrifft, so gab es dagegen das Mittel der immer mehr verlängerten Studienzeit nebst immer größeren Examensnöten — nicht bloß für die Prüflinge, sondern auch die Prüfenden, denen innere Not hierbei nicht fern bleiben konnte, wenn sie ein menschliches Innere besaßen.

Nun ist ja im Lauf der Jahrzehnte mancherlei geschehen. Es gibt mehr Universitätsseminare, mehr Übungen, mehr Praktika, mehr Institute mit reichlicher und anregender Ausstattung. Aber es ist auch manches ungünstiger geworden. Dahin gehört vor allem die stets fortschreitende Differenzierung der Wissenschaften und die damit wachsende Schwierigkeit nicht bloß des rezeptiven Umfassens, sondern auch der allmählichen aktiven Mitarbeit an irgend einem Punkte. Doch das sind nur ganz allgemeine Schwierigkeiten. Für die eine der Fakultäten namentlich kommen noch ganze andere hinzu. Es ist diejenige, die nicht bloß von der Schule ihre Hörer empfängt, sondern der Schule ihre Lehrer geben soll. Und als für die letzte Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Basel vier unserer Universitätslehrer sich vereinigten, um je von ihrem Fachgebiete aus über das Verhältnis von Universität und Schule sich auszusprechen, namentlich aber die ihnen wünschenswert erscheinenden Änderungen in diesem Verhältnis oder auf der einen und der andern Seite zugunsten dieses Verhältnisses darzulegen, da zeigte sich, daß als vervollkommnungsbedürftig doch recht vieles und recht vielerlei empfunden ward, wenigstens von diesen Rednern empfunden ward; und daß sie eine ansehnliche Zuhörerschaft in ihre Anschauungen hineinzuziehen vermochten, ist — wenn auch mit Unterschied bei den einzelnen Rednern — zweifellos. Allerdings haben sie keineswegs jeder irgendwo laut gewordenen Kritik zugestimmt, sie rechtfertigen Bestehendes zu gleicher Zeit, wo sie Bestehendes umformen möchten. Ihre Mahnungen ergehen zum Teil wesentlich an die Schule, aber immerhin doch zum Teil auch ganz ernstlich an die Universität, und hie und da an die Behörden. Ihre Zukunftswünsche hatten sie auch nicht etwa nach Vereinbarung gleichartig oder zusammenstimmend geformt; dieselben bewegen sich, ohne einander zu widersprechen, tatsächlich in recht verschiedener Richtung. Daß man in den Kreisen der Schule jenen Vorträgen Beachtung schenke, zumal sie nun zu stattlicher Broschüre vereint im Druck vorliegen, *) ist als selbstverständlich zu

*) Universität und Schule. Vorträge auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am 25. September 1907 zu Basel gehalten von F. Klein, P. Wendland, Al. Brandl, Ad. Harnack. Leipzig u. Berlin 1907. B. G. Teubner. 88 S. gr. 8°. Preis 1,50 M.

erwarten. So viel einzelne Schulleute auch sich jetzt wie sonst daran genügen lassen, mit ihrem Denken und Tun sich innerhalb des Gegebenen, Überlieferten oder Vorgeschriebenen zu bewegen (das ist in keinem Stande anders), so fehlen doch wohl heute weniger als je diejenigen, die von der Berufstätigkeit aus lebendiger um sich blicken und für allerlei Untergründe wie Zusammenhänge offenen Sinn bewahren.

Zweierlei muß nun vorab bemerkt werden. Der Ton, in dem die hier vereinigten Universitätslehrer von der Schule reden, hat nirgendwo etwas geringschätzig Absprechendes oder überlegen Hofmeisterndes: man sucht freundschaftlich die rechte Verbindung, das wünschenswerte Einvernehmen. Und dann: die hier Sprechenden sind nicht beliebige, sondern sehr ausgezeichnete Vertreter der Universitätsstudien. Ihnen das Ohr zu leihen ist sicherlich der Mühe wert. Alle anregenden Gedanken hier, wenn auch in knapper Andeutung, wiederzugeben wird nicht möglich sein. Und zu allem einzelnen Stellung zu nehmen, abwägend, bestätigend, einschränkend, bezweifelnd oder erläuternd, das möchte leicht ein weit umfangreicheres Buch hervorgehen lassen als der vorliegende kleine Band, den für sich zu beschaffen übrigens kein Lehrerkollegium versäumen sollte.

Über „Mathematik und Naturwissenschaft" sprach Felix Klein aus Göttingen nicht bloß in eigenem Namen; er faßte mündlich zusammen, was er der Versammlung gedruckt in weit größerer Ausführlichkeit vorlegte, die „Vorschläge für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Mathematik und Naturwissenschaften, am 16. September 1907 der in Dresden tagenden Naturforscherversammlung unterbreitet" (und dem hier in Rede stehenden Bericht als Anhang einverleibt). Die Vorgeschichte der Kleinschen Forderungen ist nicht unbekannt; Tagungen in Breslau, Meran, Hamburg, Stuttgart ließen die Sache reifen. Die Fachleute dieser Gebiete fanden sich zusammen in der Überzeugung, daß die Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramts „Gegenstand erneuten und sorgfältigsten Nachdenkens seitens der beteiligten Universitätslehrer sein solle". Und es ist sehr hübsch, wie Klein dabei sogleich im Geiste den Einwand hört, ob es denn nicht in der Eigenart des deutschen Professors liege, Vorschläge, die irgendwie von außen her an ihn herantreten, eben darum von vornherein abzulehnen! Auf diesen leider sehr begründeten Einwand getröstet er sich der Tatsache, daß „die Sinnesweise weiter akademischer Kreise, jedenfalls in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, seit vielleicht 15 Jahren sich erkennbar verschoben" habe; „die Zeiten des bloßen Individualismus sind vorbei; man beginnt immer mehr, gemeinsame Angelegenheiten auch gemeinsam zu ordnen". Die bestimmten Wünsche, deren Vertretung Klein hier übernimmt, sind: Scheidung zwischen dem Studium von Mathematik und Physik einerseits und von Chemie und Biologie andrerseits, also Ende der gegenwärtig meist praktisch noch verlangten allseitigen oder vagen Berufsausbildung in „Mathematik und Naturwissenschaften", Entstehen zweier selbständiger Klassen von Lehrern innerhalb dieser Gebiete. Ferner für den Studiengang: Unterscheidung zwischen generellen und individuellen Studien, mit bestimmter Verteilung auf die verfügbare Zeit, wobei auch „geradezu bestimmte Studienschemata zur Diskussion gestellt werden". Weiter: neben den Vorlesungen vom ersten Semester ab umfangreiche Übungen

und Praktika, und darum für alle Fächer ausreichende Institutseinrichtungen. Beklagt wird das viel zu völlige Zurücktreten der Fächer der angewandten Mathematik. Vermißt werden die rechten einleitenden und die rechten abschließend zusammenfassenden Vorlesungen. Empfohlen wird allgemein eine Verstärkung der praktischen Betriebe, auch auf Kosten der theoretischen Vorlesungen. Getadelt wird innerhalb des Schullebens die noch viel zu häufige Verwendung von Lehrkräften auf Gebieten, für die ihnen die wissenschaftliche Ausbildung fehlt, und sehr befürwortet die Vermehrung der Gelegenheiten zu fachwissenschaftlicher Weiterbildung im Laufe der praktischen Amtstätigkeit.

Wenn das alles auch den außerhalb des Faches Stehenden interessant und billig erscheinen wird, so kann uns doch nun noch wertvoller, als die Forderungen selbst, die Gesinnung erscheinen, in der hier das Problem der Universitätsbildung erfaßt ist. Daß auch innerhalb der Sphäre der Universitätslehrer der bloße Individualismus zu schwinden habe, daß unser akademisches Leben doch wohl zu lange bei älteren Auffassungen seiner Zweckbestimmung stehen geblieben sei und insofern der Korrektur bedürfe, daß die Dozenten von sich selber aus das Zweckmäßige nun überlegen und miteinander vereinbaren sollten, wird ausdrücklich betont. „Ich mag nicht," fügt Klein hinzu, „die alte Formulierung hören, daß wir einfach die Wissenschaft als solche vorzutragen haben und uns um die Qualität und die Aufnahmefähigkeit unserer Zuhörer nicht zu kümmern brauchen; noch weniger kann ich die übertriebene Auffassung gelten lassen, als sei nur die Förderung der Wissenschaft das einzig würdige Ziel des Universitätsunterrichts, also die Heranbildung späterer Forscher." Nach wie vor muß es möglich sein, die Forschertätigkeit mit der rechten Lehrtätigkeit zu verbinden. Hat ein geistreicher Kenner der Universität seiner Zeit sich in bitterem Spott darüber ergangen, daß im Grunde „Freiheit und Gleichgültigkeit" dort die Devise sei, so verlangt statt dessen Felix Klein ausdrücklich „Freiheit und Gemeinsinn" als bestimmenden Wahlspruch, und man kann nur mit einem freudigen „Bravo!" darauf erwidern.

Auch die in dem sehr ausführlichen „Anhang" enthaltenen „Vorschläge" der Fachgenossenschaft bieten zahlreiche Gedanken, von denen Kenntnis oder zu denen Stellung zu nehmen uns durchaus nahe liegen muß. Nur erwähnt sei der Wunsch, daß die Lehrbefähigung in angewandter Mathematik auch für die zweite Stufe erteilt werde; ebenso, daß der Geologie eine selbständigere Behandlung beigemessen werde, auch im Schulunterricht, und daß die Mineralogie eine größere Berücksichtigung empfange, daß sie mit der Geologie zusammen ein selbständiges Prüfungsfach bilden solle: für dies alles würden sich gewiß Stimmen genug erheben, wie sie es zum Teil schon längst getan haben. Ob auch für den Gedanken, daß ein Kandidat in allen Fächern, in denen er überhaupt sich prüfen lasse, möglichst die Lehrbefähigung erster Stufe erstreben solle? Wer viele Prüfungen anzuhören Gelegenheit gehabt hat, konnte wohl auch zu der entgegengesetzten Anschauung kommen, daß nämlich ein im engeren und volleren Sinne wissenschaftliches Studium eigentlich nur in einem Fache gefordert werden solle, indem die Forderung für mehrere zugleich bei dem heutigen Stand der Dinge leicht auf eine unnatürliche Zumutung oder eine mehr nur äußerlich befriedigende Erfüllung hinauslaufe. Doch steht es darin immerhin ungleich innerhalb der ver-

schiedenen Fachgruppen, wie an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden kann. Die Verfrühung des spezialisierten Studiums ist ein anderer Punkt, der beklagt und bekämpft wird, und der für die sonstigen Fächer völlig ebenso gelten würde wie für die hier in Rede stehenden, wie denn auch die viel zu lange, auf die Doktorarbeit verwandte Zeit fast allerwärts ein großer Übelstand ist. „Zwei Semester sollten bei Begabung und Fleiß der Durchschnitt sein." Wen trifft die Hauptschuld, daß es so vielfach ganz anders ist? Nicht die Studierenden. Aber Schuld ist dabei, nicht bloß zufällige Unvollkommenheit.

Auf die allgemeinen Prüfungsgebiete, Philosophie und Pädagogik, erklären die Verfasser unserer Vorschläge entschiedenen und großen Wert zu legen, und der Wunsch wird laut, daß schon während der Universitätsstudien die Vertreter der Fachwissenschaften sich auch der pädagogisch-didaktischen Seite ihrer Fächer annehmen möchten: womit sich allerdings die tatsächlich bei fast allen unsern Hochschullehrern anzutreffende Anschauung zu verraten scheint, als ob die Fragen der wissenschaftlichen Didaxis im Zentrum der pädagogischen Probleme stünden, während dies von so ganz anderm Inhalt gebildet wird. Doch braucht ein weiterer Gesichtskreis hier nicht unbedingt vermißt zu werden. Indem den künftigen Lehrern der Naturwissenschaften das Studium der Hygiene ans Herz gelegt wird, wofür diese doch wohl immer am leichtesten zu gewinnen sein werden, außerordentlich viel leichter als ihre philologischen Kommilitonen, läßt dieser Begriff der Hygiene sich ja in Wirklichkeit in einem so umfassenden Sinne nehmen, daß wesentliche Grundgebiete der Pädagogik mit davon berührt werden. Für die Lehramtsprüfung kommt hier, wie schon öfter anderwärts, der Wunsch zum Ausdruck, daß aus dem allgemeinen Teile derselben diejenigen Gebiete schwinden möchten, die nur Wiederholung gewisser Teile des Abiturientenexamens darstellten: das wären also Deutsch und Religion, und einer Revision unter diesem Gesichtspunkt bedürfte unsere preußische Prüfungsordnung in der Tat; zum mindesten muß man die gesamte allgemeine Prüfung in der Weise zu handhaben verstehen, daß sie sich von einer Wissensprüfung in einer Reihe selbständiger Nebenfächer gänzlich unterscheidet. Gar nicht übel ist der weiterhin auftauchende Vorschlag, daß während der praktischen Vorbereitungszeit die Kandidaten von einer Reihe verschiedener Anstalten wenigstens durch Besuch Kenntnis zu gewinnen hätten; die Gefahr, viel zu früh in eine bestimmte (und sehr durch den Zufall bestimmte) Bahn mit fehlender Aussicht nach links und rechts hineingezogen zu werden, ist immer groß. Auch den Wunsch, daß während der weiteren Berufsübung zuweilen Urlaubssemester zu Studienzwecken in liberaler Weise gewährt werden möchten, wird man für die Vertreter dieser Fächer so billig finden wie für irgendwelche andere. Alles in allem kann man sich nur freuen, wie die mathematisch-naturwissenschaftlichen Hochschullehrer hier eine neue Klarheit über ihre wahren Aufgaben und deren Lösung suchen. Freilich wird dabei angedeutet, daß gerade für ihre Fächer die Fühlung zwischen Schule und Hochschule ganz besonders verloren worden sei. Um so kräftiger ergeht der gegenseitige Appell zur Überwindung aller bequemen Tradition.

Über die Bedürfnisse der Altertumswissenschaft Paul Wendland sprechen zu hören, ist man doppelt bereit, wenn man seiner schönen und wirkungsvollen Schluß-

rede von der Hamburger Philologenversammlung gedenkt. Aber auch der Inhalt des gegenwärtigen Vortrags selbst macht einen erfreuenden Eindruck — schon um der frohen Stimmung willen, die den Redner über der neuen Blüte seiner Wissenschaft erfüllt, wie auch um des weiten Gesichtskreises willen, mit dem man die Altertumswissenschaft hier erfaßt sieht. Daß auf ihrem Gebiete die Organisation des Universitätsunterrichts keiner durchgreifenden Umgestaltung bedürfe, ist die Überzeugung, deren Ausdruck der Redner an die Spitze stellt und mit der er freilich sich bewußt ist, sehr verbreiteten Anschauungen zu widersprechen. Doch die beklagten Mißstände gerade des philologischen Universitätsbetriebs scheinen ihm gegenwärtig überwunden, Mängel und Mißbräuche nur etwa noch vereinzelt bestehen geblieben, jede Verallgemeinerung solcher Wahrnehmungen unberechtigt, insbesondere das letzte Jahrzehnt ein solches des schönen Fortschritts. Hat doch die Altertumswissenschaft nicht bloß eine ehedem ungeahnte Erweiterung erfahren, sondern zugleich sich zu einem geschlosseneren und lebensvolleren Ganzen gerundet. Und so kommt es denn nur darauf an, daß der Studierende sich der vorhandenen vollen Gelegenheiten verständig bediene, daß er zur allgemeinen Sprachwissenschaft als solcher von vornherein die rechte Beziehung nicht versäume, die philologischen Studien mit archäologischen zu vermählen wisse, für antike Kunst ein wirklich persönliches Verständnis suche (um damit zugleich über den Vorwurf stumpfer Sinne und bloßen abstrakten Buchinteresses zu triumphieren), und daß er über das klassische Griechentum hinaus den Inhalt der großen, fruchtbaren, unbegrenzt nachwirkenden hellenistischen Kultur ermessen lerne. Helfen dazu wird dem Studierenden der vom Beginne an zu seiner Verfügung stehende Rat der Universitätslehrer, nebst den sofort zu benutzenden, wohlgegliederten seminarischen Übungen. Oder bedürfte es wirklich, wie oft behauptet wird, an Stelle solcher Studien einer ganz andersartigen, unmittelbaren Zubereitung für die Lehraufgaben an höheren Schulen? Soll Rezepte für den Schulunterricht zu geben Sache der Universität sein? Sollen phantomartige didaktische Vorübungen Wert haben? Es gilt vielmehr durch gründliche wissenschaftliche Durchbildung die geistigen Kräfte und Fähigkeiten zu entwickeln, die dann notwendig auch der Schule zugute kommen.

So Wendland. Und ich möchte sogleich erklären, daß ich ihm von meinem Standpunkt als Vertreter der akademischen Pädagogik aus kaum widerspreche. Wenn der Universitätsdozent seine Aufgabe so lebensvoll treibt, so tüchtig einzuführen und zu schulen und auch zu begeistern weiß, so geschieht damit das Beste was geschehen kann. Gerne würde ich da als Student zwischen den andern sitzen. Eine Abrichtung für die rechte schulmäßige Didaktik kann nicht das große Anliegen deutscher Universitäten werden. Die Studierenden mögen zunächst einmal selbst recht unbefangen Lernende sein und nicht bloß das lernen, was sie demnächst zu lehren haben werden. Hinterher freilich müssen sie doch sehr ernstlich dieses Lehren erlernen; aber namentlich müssen sie zu irgendeiner Zeit etwas ganz anderes sehr ernstlich lernen, was mit der philologischen Ausbildung nicht im mindesten gegeben ist und was eine so große Zahl von Lehrern bedauerlich vermissen läßt: das psychologische Verständnis der Jugend. Wie viel das in Wirklichkeit besagen will, namentlich auch vor dem Forum der gegenwärtigen

psychologischen Wissenschaft besagen will, davon hat man bis jetzt in weiten, auch akademischen Kreisen keine Ahnung. Und fast alle Klagen über unerfreulichen wissenschaftlichen Schulunterricht haben hierin ihren Untergrund. Daß es für die Lehrer durchaus eine doppelte Berufsvorbereitung gebe, eine wissenschaftlich-materiale und eine psychologisch-persönliche, davon sollte ihnen doch schon während der Universitätszeit das Bewußtsein nicht fehlen. Hier liegt denn auch das wichtigste Gebiet der akademischen Pädagogik, die doch wohl eine größere Zukunft haben wird als Vergangenheit, auch in Deutschland. Es müssen doch zu den philologischen Naturen die wahrhaft pädagogischen hinzukommen oder möglichst die eine Natur mit der andern in derselben Person sich verschmelzen — was leider nicht von selbst geschieht. Auch hat der Glaube an den sicheren Wert einer ernstlichen Durchbildung geistiger „Kräfte und Fähigkeiten" so ganz im allgemeinen und auch für mehr oder weniger heterogene Aufgaben vor der neueren Psychologie so wenig wie vor der praktischen Erfahrung standgehalten. Aber freilich, die höchste pädagogische Kraft, nämlich diejenige, entzündbare junge Geister zu entzünden, begeisterungsfähige zu begeistern, diese wiederum ist durch keine Institution zu sichern, so wenig wie durch irgend ein Studium. Sie wird auch in Zukunft einer kleinen Minderzahl eigen sein. Aber wer dazu beiträgt, sie zu wecken, dem wollen wir's — wie z. B. dem Verfasser unseres Vortrags — danken. Wie viele Kollegen von ganz anderer Wesensart er auch jetzt noch hat, sei hier nicht untersucht.] Der kühn Vorandringende lebt gern in dem Gefühl, es folge ihm die ganze Schar, und die unterwegs Zurückgebliebenen mag er nicht zählen. Die Klagen über noch bestehenden engen, öden und trockenen, aus der Mikrologie nicht herauskommenden und keine rechte Herzenserfüllung ergebenden philologischen Universitätsunterricht sind leider auch in neuester Zeit nicht verstummt.

Daß das Thema „Universität und Schule" für das Gebiet der neueren Sprachen außerordentlich viel schwieriger ist als für die Altertumsstudien, kann niemandem entgehen, der sich irgendwie mit der Frage beschäftigt hat. Ist es schon nicht Zufall, daß die scheinbar so viel leichteren lebenden Sprachen so viel mehr unruhiges Suchen, so viel Hin- und Herstreiten, so viel fragwürdige Ergebnisse innerhalb der höheren Schulen aufweisen, liegt es vielmehr teils in dem Wesen dieser Sprachen und Literaturen selbst und teils in den etwas verschwimmenden Zwecken ihres Betriebes: so wird von dieser Not der Schulen, wie der Redner Aloys Brandl mit Recht alsbald betont, die Universität gebührend mit ergriffen. Jedermann weiß, wie schwer sich die akademischen Fachvertreter der neueren Philologie entschlossen haben, in ihrer Lehre und Forschung über die älteren Sprach- und Literaturstufen herabzusteigen und der Gegenwart sich zu näheren. Nur dort meinten sie wirkliche, strenge, reine, vornehme Wissenschaft zu treiben. Und darüber wurde die Beziehungslosigkeit zwischen dem Inhalt der Universitätsstudien und den Bedürfnissen der höheren Bildungsanstalten so groß wie sonst nirgendwo. Es ist zum Glück nicht schlechthin bei dieser Jenseitigkeit geblieben. Ein Teil der Dozenten wenigstens, und ein Teil der besten gerade, hat die Möglichkeit wissenschaftlicher Arbeit auch in andern und näheren Regionen erkannt und hat sich auch den Aufgaben der Lehrerbildung nicht dauernd verschlossen.

Aber bis jetzt doch immer nur ein Teil. Und als bedauerliche Konzession wird all dergleichen nach wie vor von nicht wenigen empfunden und bezeichnet. So ist denn auch Brandls Vortrag in Basel von der Fachgenossenschaft im ganzen keineswegs freundlich aufgenommen worden. Über manche der von ihm aufgestellten Forderungen mag man ja getrost debattieren. Ob im Interesse des Gedeihens der Sprachstudien in Zukunft auf höheren Schulen mit Englisch anzufangen sei, um dann mit Französisch und später mit Latein fortzufahren, ob es wirklich rätlich sei, behufs Übung in lebenden Sprachen allerlei sonstigen Sachunterricht statt Deutsch in einer der fremden Sprachen zu geben, darüber wird man sich nicht leicht einig finden, wie denn diese Forderungen auch in der Vergangenheit nicht selten erhoben und wieder abgesetzt worden sind. Daß die wissenschaftlichen Akademien, die Bibliotheken zu williger Hilfe auch für die neuphilologischen Studien aufgerufen werden, ist sicherlich berechtigt. Auch den Regierungen immer wieder den Wunsch vermehrter Auslandsstipendien für Neuphilologen ans Herz zu legen darf man sich für berechtigt halten, und eine allmähliche weitere Vermehrung der akademischen Professuren dieses Gebiets muß ohne Zweifel gefordert werden — namentlich wenn dem wirklichen, so äußerst umfassenden Gesamtbedürfnis Rechnung getragen werden soll. Der gegenwärtige Zustand, daß etwa für sämtliche romanische Sprachen und Literaturen eine einzige ordentliche Lehrkraft genügen soll, ist schon an sich unerfreulich: er weist auf Zeiten zurück, wo die Vertreter der übrigen Wissenschaften hier noch kein recht wissenschaftliches Terrain erkennen wollten. Er wird um so unerfreulicher, wenn man diesem Fachvertreter neben der Pflege der sprachlich-literarischen Forschung zugleich die Ausbildung der Lehrer mit ihren so mannigfaltigen Bedürfnissen zumutet. Also Vermehrung der Kräfte, aber auch Vermehrung des Umfangs der akademischen Tätigkeit! Brandls sehr bestimmte Forderung, daß die wissenschaftliche Beschäftigung durchaus auch den neueren Perioden der Literaturen und der Sprachen gelten müsse, und seine Andeutung, daß in gewissem Sinn hier die Bedingungen für wissenschaftliche Erforschung erst um so völliger gegeben seien, und auch seine Überzeugung, daß die Universität sich nicht auf eine falsche Vornehmheit gegenüber großen nationalen Bedürfnissen zurückziehen dürfe, muß man aufs bestimmteste anerkennen und unterstützen. Noch steht es mit dem Ergebnis der Berufsvorbereitung unserer neusprachlichen Lehrer in Deutschland im ganzen äußerst mittelmäßig! Noch wissen die jungen Leute vielfach durchaus nicht, was sie eigentlich anstreben sollen; noch werden sie durchaus nicht allgemein in zulänglicher oder richtiger Weise angeleitet! Noch wird man in den Prüfungskommissionen immer wieder vor das Dilemma gestellt, den auf einseitiger oder verkehrter Bahn bewährten Fleiß anstatt des wünschenswerten Ergebnisses zu prämiieren, oder durch strengstes Festhalten an den berechtigten Forderungen, also auf dem peinlichen Wege der Abschreckung, die Studierenden allmählich zur Erkenntnis gelangen zu lassen. Jedenfalls aber darf es so nicht weiter gehen. Tatsächlich unfähige Fachlehrer können wir nicht auf die Dauer an unsern Schulen brauchen. Ein falscher Begriff von Wissenschaftlichkeit hat sich wie ein Fluch auf diese ganze Lebenssphäre gelegt. Zu weiterer Aussprache darüber gibt voraussichtlich der nächste Neuphilologentag Gelegenheit.

Über zwei wichtige Gebiete zugleich äußert sich schließlich kein Geringerer als Adolf Harnack, über Geschichte nämlich und Religion. Und er nimmt für seine Wünsche den Ausgang von den Beobachtungen, die er über die Vorbildung seiner theologischen Studenten gemacht hat. Daß seine Eindrücke hier im ganzen sehr ungünstig sind, kann denjenigen nicht wundern, der auf andern Gebieten ähnliche Enttäuschungen immer wieder hat erleben müssen. Und doch gibt es Schulen mit sehr gutem Unterricht, sehr tüchtigen Lehrern, sehr zeitgemäßem Lehrverfahren! Es gibt dieselben gar nicht so vereinzelt! Wie erklärt es sich, wenn der Durchschnitt der Studentenschaft so wenig davon verrät? Die Frage sei an dieser Stelle nur gestellt, nicht beantwortet. Was nun Harnack in stofflicher Hinsicht bestimmt vermißt, ist (er hat das schon auf der Berliner Junikonferenz 1900 beredt ausgeführt) eine lebendige Anschauung von dem Geist und Inhalt des gesamten späteren Altertums, das noch immer der von althumanistischen Maßstäben beherrschten Schulwelt nur „eine Verlegenheit" bedeutet, einen Abfall von den schönen antiken Lebensprinzipien, eine Auflösung, Verschiebung, Erstarrung oder was sonst, während es nach Harnack die durchaus nicht minder wertvolle neue Lebensform ist, die dann zugleich zum Ausgang für alle späteren geschichtlichen Bildungen geworden ist. Aber überhaupt müßte der Unterricht über die Übermittlung der politischen Tatsachen hinauszuführen wissen zur Anschauung der geistigen Bewegungen in der Geschichte, und den künftigen Geschichtslehrern wäre dazu durch besondere, vergleichend weltgeschichtliche Vorlesungen zu helfen; diese Hilfe wäre besser als etwa diejenige einer besonderen sachlichen Didaktik und Methodik. Einige speziellere Wünsche fügt Harnack an. Wenig bestimmte Jahreszahlen sollten verlangt werden; unbestimmtere, ungefähre Zeitangaben sollen genügen — wobei man indes doch auf die psychologische Tatsache wird hinweisen dürfen, daß bestimmte Zahlen einzuprägen oder festzuhalten eher möglich wird als unbestimmte Zeitangaben, wie „letztes Drittel" eines Jahrhunderts oder dergleichen. Dann: es soll in die Gegenwart unseres Verfassungslebens eingeführt werden — wobei man sich leider wieder fragen muß, wie das noch immer vermißt werden könne, da es auf den Unterrichtsplan längst gesetzt ist und auch allerlei Hilfsmittel dafür längst dargeboten sind. Endlich sollen auch schon die reifen Schüler in eine gewisse Kritik der geschichtlichen Überlieferung eingeführt werden und sich gelegentlich selbst ein wenig darin üben dürfen. Auch das hat man bei guten Geschichtslehrern schon seither beobachten können, aber eine kleine Minderzahl scheinen dieselben immerhin zu bilden. Natürlich kann es auch nur eine Minderzahl von Schülerköpfen sein, die dafür zu interessieren sind. Daß sich bei der Mehrzahl der Studierenden gerade ein auffallender Mangel an Kenntnis positiver geschichtlicher Tatsachen fühlbar macht, erwähnt unser Verfasser nicht, während das andern (z. B. dem Unterzeichneten) immer wieder das größte Erstaunen bereitet; offenbar ist die so leicht gemachte Befreiung von der mündlichen Prüfung daran schuld. Wie man sich als gebildeter Mensch will fühlen dürfen ohne einen festen Rahmen bestimmter weltgeschichtlicher Kenntnisse, weiß ich nicht.

Beim Religionsunterricht ist der wichtigste von Harnack geäußerte Gedanke, daß, während dem früheren Jugendalter nur ein autoritativer Unterricht gehören

könne, dem reiferen ein kritisch-geschichtlicher nicht vorenthalten werden sollte Zwischen beiden Stadien möge dann (von 12 bis 14 Jahren etwa) der schulmäßige Religionsunterricht lieber ganz suspendiert werden. Dazu kommt eine Reihe einzelner Vorschläge, betreffend biblische Lektüre, Einführung in die Propheten, Verzicht auf den vollständigen Römerbrief, Kirchengeschichte wesentlich im Sinn des Verständnisses der in der Vergangenheit bewährten und in der Gegenwart noch wirksamen religiösen Lebenskräfte, Kirchenkunde als inneres Verständnis der Konfessionen, Einführung in das Wesen des Protestantismus nach seiner Fähigkeit zugleich zur Fortbildung und Selbstbehauptung. Es darf dem Schreiber dieser Zeilen wohl zu einer stillen Genugtuung gereichen, daß er vor nunmehr 20 Jahren in einem Aufsatz über „einige Fragen des evangelischen Religionsunterrichts" (Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst) eine ganz ähnliche Reihe von Forderungen entwickelt hat, wie sie nun dieser führende Theolog erhebt. Freilich, an welchen Widerständen sowohl jene bescheidene Aufstellung sich im wesentlichen doch gebrochen hat und auch diese neue, stolzere sich zu brechen die Aussicht hat, darüber kann man sich schwerlich täuschen. Ist doch auch Baumgarten auf der Philologenversammlung zu Hamburg alsbald auf sehr bestimmten Widerspruch von unten her gestoßen. Für ein Heer von Kriegern ist es fast immer das Entscheidende, ob es von überragend tüchtigen Offizieren geführt wird. Dem Heer der Theologen oder der kirchlich Interessierten fehlen Offiziere von solcher überragender Tüchtigkeit zurzeit weniger denn je. Aber sobald neue Positionen wirklich genommen und behauptet werden sollen, so versagt die Masse mit ihrem zurückhaltenden Schwergewicht. Und doch gehören zu der Masse hier so viele akademisch Patentierte! Trotzdem: von unsern Universitäten muß das Heil kommen. Dank jedem, der mit voller Seele daran mitarbeitet.

Berlin. W. Münch.

Zur österreichischen Schulreform.*)

Es geschieht über Auftrag der Redaktion dieser Blätter, daß ich die Schrift meines Kollegen *in paedagogicis* an der Universität Wien hier anzeige. Wenn sie auch überall die augenblicklichen österreichischen Verhältnisse in den Vordergrund stellt, werden die aus ihr ersichtlichen Zustände doch auch den reichsdeutschen Leser interessieren, da die Not unseres Mittelschulwesens eben doch eine gemeinsame Angelegenheit ist.

Von den vier Abschnitten behandelt der erste „Die Aufgabe der Mittelschule". Die beiden Formulierungen (aus denen die Zielbestimmung des § 1 unserer Verordnung besteht) „Allgemeine Bildung" und „Vorbereitung für die Hochschule"

*) Jerusalem, Wilhelm, Unsere Mittelschule. Ein Wort zur Reformfrage. Wien und Leipzig 1907. Braumüller. (1 K = 80 Pf.)

erklärt Jerusalem anfangs für unbrauchbar, gesteht aber doch bald, daß sie „etwas tief Berechtigtes enthalten". „Die Bildung, die die Mittelschule ihren Zöglingen gibt, soll allgemein sein in dem Sinne, daß sie nicht in der Vermittlung spezieller Fachkenntnisse, sondern in einer strengen Schulung des Geistes besteht." Meiner Meinung nach haben die seit einiger Zeit so viel angefochtenen Worte „Allgemeine Bildung" überhaupt nicht anders betonen wollen, als den Gegensatz zu „Fachbildung", und so wird es außer und vor den „Fachschulen" wohl immer „allgemein bildende Schulen" geben. — Jerusalem selbst formuliert „die Aufgabe der Mittelschule als Erziehung zur selbständigen geistigen Arbeit durch Vermittlung wissenschaftlicher Bildung". Dieses einseitige Hervorkehren „wissenschaftlicher" Bildung ist schon mehrfach bemängelt worden; denn wo bliebe hier die künstlerische, die ethische Bildung?

Eine nähere Prüfung erheischt der Satz (S. 12): „Die Schöpfer des Organisationsentwurfes von 1849, Exner und Bonitz, haben mit dem damals in Deutschland herrschenden Neuhumanismus, der in starker Einseitigkeit auf dem Gymnasium ausschließlich die klassische Bildung pflegte, vollständig gebrochen." Für den Unkundigen klingt das so, als hätte es bis 1849 an den Gymnasien in Deutschland „ausschließlich klassische Bildung" und gar keine mathematisch-naturwissenschaftliche gegeben. Aber ein Blick z. B. in den vortrefflichen Artikel von Felix Klein „Der Unterricht in der Mathematik" (Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, 1902 S. 255 ff.) zeigt, daß schon der Süvernsche Lehrplan von 1816 ein mathematisches Lehrziel gestellt hat, das uns heute sogar unerreichbar hoch scheint; und auch nach den Anpassungen an die Wirklichkeit durch Johannes Schulze blieb es noch quantitativ höher als die qualitativ besseren (nämlich minder formalistischen) Forderungen Exners von 1849. — Wichtiger noch aber ist die Klärung des Begriffes „Neuhumanismus". Sollte dieser Begriff nicht doch allzu einseitig und unhistorisch gedeutet sein, wenn man aus ihm eine bewußte oder unbewußte Ablehnung aller nichtphilologischen Bildungselemente herausliest? Gehören zu seinen Vätern doch Herder und Goethe, denen solche Einseitigkeiten fern lagen. Sollte nicht Jerusalem hier, wie in der Ablehnung allgemeiner Bildung, sich durch Kleinpeter allzusehr haben bestimmen lassen? Dem gegenüber wüßte z. B. ich noch heute mein Glaubensbekenntnis in Sachen des Bildungszieles, wenn es schon in ein Wort gefaßt werden soll, nicht kürzer und besser auszusprechen, als durch das Wort „Neuhumanismus". Doch vielleicht ist das, wie so häufig in Glaubensformeln, nur ein Wortstreit. — Natürlich stimme ich Jerusalem um so lieber zu, wenn er fortfährt: „Die einsichtsvollen und weitblickenden Männer Exner und Bonitz erkannten schon damals die Bedeutung und den Bildungswert der mathematischen Naturwissenschaft und wiesen ihr einen breiten Raum zu in dem Lehrplan des neu zu organisierenden Gymnasiums. Es ist also durchaus unrichtig, wenn behauptet wird, das österreichische Gymnasium beruhe hauptsächlich auf der altklassischen Bildung." Schon den nächsten Satz freilich möchte ich wieder etwas einschränken: „Nach meinen [Jerusalem] Erfahrungen sind sogar den Schülern der zwei obersten Klassen in der Regel Mathematik und Physik die wichtigsten Gegenstände". Ich [Höfler] glaube vielmehr im langjährigen Unterricht beobachtet zu

haben, daß trotz der äußeren Gleichstellung philologischer und naturwissenschaftlicher Fächer für die letzteren nur diejenigen Reste von Kraft und Interesse, z. B. an einer exakten physikalischen Begriffsbildung, oder auch schon am schlichten Anschauen und Beschreiben eines physikalischen Apparates, für den Lehrer der Naturwissenschaft — und zwar nicht immer als *beaux restes* — verfügbar sind, die der Unterricht des Latein (namentlich im Hinübersetzen und der Grammatik), der Geschichte usw. übriglassen. Doch wird das natürlich sehr je nach der relativen Inanspruchnahme der Schüler seitens verschiedener Lehrer variieren. — Dankbar begrüße ich es, daß Jerusalem meine Formel akzeptiert hat: „In die Natur und in die Menschenseele soll der Jüngling der Mittelschule Einsicht gewinnen." Gegen eine solche Absicht wird selbst der einseitigste Feind alles „Utraquismus" nichts einzuwenden haben. Aber freilich bedarf jene allgemeine Formel noch durchaus der näheren Bestimmung, wie sie Felix Klein in dem Begriffe der „spezifischen Allgemeinbildung" gegeben und gemeint hat.

Der zweite Abschnitt „Die Lehrmethode an der Mittelschule" findet „die allgemeinen psychologischen und pädagogischen [diese Koordinierung soll natürlich keine Ausschließung bedeuten] Prinzipien, welche dem ganzen Lehrbetrieb an der Mittelschule zugrunde gelegt werden müssen, .. kaum irgendwo deutlich entwickelt und herausgestellt". „Die erste und wichtigste methodische Pflicht des Mittelschullehrers besteht meiner Überzeugung nach darin, das Interesse für seinen Gegenstand zu erwecken." Gewiß richtig; doch dürften folgende Forderungen an Bestimmtheit oder doch wenigstens an Handsamkeit noch zu wünschen übrig lassen: „Die Fähigkeit, interessant zu unterrichten, ist aber nicht etwa, wie vielfach geglaubt wird, ein angeborenes Lehrtalent, das nur wenige Auserwählte besitzen. Jeder Lehrer, der sich das nötige Wissen in ausreichendem Maße erworben hat und durch fortgesetzte Studien bemüht ist, es zu erweitern, kann das leisten, wenn er den festen Willen dazu mitbringt und sich klar macht, daß die Erweckung des Interesses seine erste und wichtigste Pflicht ist. Ich pflege deshalb in meinen Vorlesungen über praktische Pädagogik auf die Frage, wie man ein guter Lehrer wird, die Antwort zu geben: Mit Wissen und Willen"*). Was ich in diesen Anweisungen zum Interessewecken vor allem vermisse, ist der Versuch einer Abgrenzung, wie viel der Gegenstand als solcher und wie viel die psychologischen Besonderheiten auf seiten des Lehrers und Schülers zu jenem so sehr erwünschten Phänomen des „Interesses" beitragen.

Die nächsten Ausführungen über Prüfen und Klassifizieren liest der reichsdeutsche Leser jedenfalls mit Verwunderung, denn er blieb verschont von diesen „Gespenstern und Spuk", von denen Jerusalem hübsch sagt:

„Hört, ihr Herren, und laßt euch sagen:
Das Prüfen hat den Unterricht erschlagen."

*) Diese Alliteration erinnert viel an eine andere, mit der einer unserer journalistisch fruchtbarsten Pädagogen, Herr Leo Smolle, meine vor 15 Jahren erhobene Forderung nach psychologischer, logischer und ethischer Vorbildung der Mittelschullehrer abgewiesen hat: „Man müsse nicht mit Philosophie unterrichten und erziehen, sondern mit Lust und Liebe."

Hoffentlich hat diesen bösen Geistern, die auch mich noch im letzten Jahre (1903) meiner Mittelschultätigkeit „von oben herab" arg geplagt hatten, bald ihr letztes Stündlein geschlagen.

Im dritten Abschnitt „Die Ausbildung der Mittelschullehrer" wendet sich Jerusalem gegen einen Vorschlag, „die philosophische Fakultät in zwei Stufen des Lehrbetriebes zu teilen", deren „untere zur Bildung von Mittelschullehrern dienen, die höhere die Heranbildung von Hochschulprofessoren zum Zwecke haben soll." Den positiven Vorschlägen für „Erteilung konkreter und spezialisierter Lehraufträge" kann ich durchaus zustimmen, wenn an regelmäßige Habilitation und nicht etwa an bloße Lektorate für Mittelschullehrer gedacht ist. Jerusalem hält „die philosophische Fakultät, wie sie jetzt ist, für durchaus fähig und berufen, die wissenschaftliche Ausbildung der Mittelschullehrer auch weiterhin in der Hand zu behalten. Allein diese Arbeit müßte von der Unterrichtsbehörde und von der Fakultät etwas strammer organisiert werden". Auch auf gewisse Mängel der gegenwärtig vorgeschriebenen Kolloquien über Philosophie [nicht „Psychologie", wie es S. 31 zu eng heißt] und Pädagogik weist Jerusalem aus eigener Erfahrung mit Recht hin. S. 34 verlangt er, daß „ein Teil der praktischen Unterweisung bereits in die Studienzeit in ähnlicher Weise verlegt würde, wie dies an den Lehrerbildungsanstalten der Fall ist". Ich vermisse hier und in der weiteren ziemlich ausführlichen Schilderung nur jede Andeutung darüber, daß genau das Verlangte in meinem Prager Universitätsseminar mit Übungsschule am Altstädtergymnasium voll verwirklicht war. Warum ich übrigens sogar solche „Praktika" für Universitätshörer noch vorwiegend zu ihrer theoretisch-pädagogischen Vorbildung zähle, habe ich in meiner Wiener Antrittsvorlesung „Pädagogik und Philosophie"*) etwas näher begründet.

Auch die Formel des Schlußwortes, „daß wir eine Reform unseres Mittelschulwesens allerdings brauchen, aber nicht so sehr eine Reform von außen, als vielmehr eine Reform von innen", hat Jerusalem aus meinem Artikel „Gymnasium" (Loos, Handbuch der Erziehungskunde) übernommen. Wenn Jerusalem verlangt: „Die wahren Ursachen der Unzufriedenheit müssen erkannt und beseitigt werden", so erweckt er hiermit den Wunsch nach einigermaßen näheren Angaben dieser *verae causae*. Völlig einig aber sind wir im Schlußsatz: „Wenn in diesem Sinne reformiert wird, dann wird es sich zeigen, daß die Grundlagen unserer Lehrpläne den wirklichen Bedürfnissen der Gegenwart in weit höherem Maße gerecht zu werden vermögen, als die Vorschläge, die in bunter Mannigfaltigkeit und unbefangener Prinzipienlosigkeit von den modernsten der Modernen mit betäubendem Lärm in die Welt hinaus geschrien werden".

Wien. Alois Höfler.

*) Abgedruckt als dritter der „Drei Vorträge zur Mittelschulreform", Braumüller 1908.

Kunsterziehung im deutschen Unterricht.

Vor kurzem ist ein neuer Verein gegründet worden, der „Deutsche Verein für Kunstwissenschaft" zur „Förderung kunstgeschichtlichen Wissens und zur Hebung künstlerischen Lebens in Deutschland". Außer anderem will er auch dahin wirken, daß der kunstwissenschaftliche Unterricht an den Schulen gepflegt werde, so daß der Deutsche nicht mehr wie bisher gezwungen sei, sich seine Kunsterziehung autodidaktisch anzueignen.

Hat der neue Verein recht mit diesen seinen Voraussetzungen und Zielen? Mit seinen Zielen unbedingt! Mit seinen Voraussetzungen leider im allgemeinen auch.

Zumeist lag die Sache wohl in der Tat so, daß auf den Schulen wenig oder gar nichts für die Kunstpflege getan wurde. Allerdings hat man immer mehr gutes Anschauungsmaterial in die Schule hineingetragen, hängt es an den Wänden auf, bespricht auch gelegentlich einzelnes und wendet sich nach solchen kleinen Episoden wieder mit Volldampf, um die „verlorene" Zeit einzuholen, dem „eigentlichen" Pensum zu. Man ahnt es wohl, daß in die Schule, der die Pflicht obliegt, alles Gute, Wahre und Schöne zu hüten und zu pflegen, auch die Fackel der Kunst leuchten sollte. Man ist „in der Theorie" vielleicht sogar völlig von der Notwendigkeit der Kunsterziehung durchdrungen. Aber, fragt man, wo und wie soll die Schule bei den immer mehr gesteigerten Ansprüchen in der Richtung des Stoffes und der Vertiefung die Zeit hernehmen, sich mit Kunst eingehender zu beschäftigen?

Ich will versuchen, diese Frage zu beantworten.

Als die einfachste Lösung dürfte es erscheinen, ein besonderes Unterrichtsfach für Kunstwissenschaft einzustellen. Aber wir sind an der Grenze der Lehrstundenzahl angelangt. Die Kunst muß also irgendwo in den übrigen Unterricht eingegliedert werden. Der Ansicht ist auch der Deutsche Verein für Kunstwissenschaft. Neben besonderen „wissenschaftlichen Vorträgen" — wie sie übrigens schon an einzelnen Anstalten abgehalten werden — würde der Kunstunterricht „am besten an den Geschichts- und Zeichenunterricht anzuschließen" sein.

Daß der Zeichenunterricht bei geeigneten Lehrkräften es sehr wohl vermag, den Schüler in die Kunst einzuführen, liegt auf der Hand. Zu bedenken ist nur, daß er, wenigstens am Gymnasium, für die obersten Klassen nicht verbindlich ist, während wir doch möglichst allen Schülern den in Frage stehenden Liebesdienst erweisen wollen.

Wie steht es mit dem Geschichtsunterricht? Fraglos wird dieser an der Kunsterziehung mitarbeiten können. Doch wird er, glaube ich, nur auf die Grundlinien und Hauptmerkmale der verschiedenen Phasen in der Kunstentwicklung sich beschränken müssen; auf Einzelheiten wird er sich kaum einlassen können, so wenig wie er sich etwa in der Literatur würde wohnlich einrichten können. Dabei vermag immerhin der Geschichtler, der Kunstneigungen und -kenntnisse besitzt, für die Göttin der Kunst zu erwärmen und zu begeistern.

Die anderen Lehrfächer scheint der Deutsche Verein für Kunstwissenschaft als weniger geeignete Ausgangspunkte für Kunsterziehung zu betrachten.

Aber bieten uns die Sprachen, namentlich die alten nicht auf Schritt und

Tritt Gelegenheit, auf die bildende Kunst hinzuweisen? Allgemein bekannte, längst bewährte Kunsthilfsmittel stehen dem Lehrer in Fülle zur Verfügung. Allerdings handelt es sich im Griechischen und Lateinischen fast nur um die antike Plastik.

Und gibt nicht auch der Religionsunterricht eine Basis für Belehrungen über Kunst und Kunstgeschichte ab? Wenn auch die Kunst nie und nimmer, wie überspannte Jünger der ästhetisch-pädagogischen Schule meinen, die Religion wird ersetzen können, so kann sie doch Hand in Hand mit ihr gehen. Neben dem religiösen Gemälde und Bildwerke kommt hier die Kirchenarchitektur in Betracht. Auch hier gibt es Anschauungsmaterial genug, „lebendiges" an den Kirchen des Ortes oder doch wenigstens Bilder.

Alle bisher genannten Fächer können also die Kunst in ihren Bereich ziehen. Doch nur in beschränktem Maße. Weit mehr als alle anderen Unterrichtszweige ist nach meiner Meinung das Deutsche geeignet, des Schülers Seele einzutauchen in den erfrischenden Jungbrunnen der Kunst, so sehr, daß es sich bei einer Verquickung beider nicht bloß um ein „Unterbringen" der Kunst, sondern eher um eine Ergänzung des Deutschen handelt.

Bildende Kunst und Poesie sind Schwestern. Ihre Gebiete streifen einander. Über ihre unterscheidenden Merkmale ist man sich zu Zeiten recht unklar gewesen. Ihre Grenzen wurden derart verwischt, daß, wie bekannt, Lessing es für nötig hielt, eine besondere Abhandlung über diesen Punkt zu schreiben. Auf Kunstfragen einzugehen wird der Lehrer des Deutschen sich immer wieder veranlaßt sehen. Ich erinnere hier nur an den Laokoon, „Wie die Alten den Tod gebildet", an „Dichtung und Wahrheit", an Goethes „Italienische Reise". Die Entwicklung der Literatur und die der Kunst verlaufen so sehr parallel, daß ein Vergleich beider geradezu herausgefordert wird. Ferner: Veranschaulichung auch für die Ideen in der Literatur, vielseitige Anregung, erhöhte Teilnahme, vermehrte Mitarbeit der Schüler, Erweckung von vielleicht nur schlummernden Neigungen und Fähigkeiten: das alles ergibt sich aus der Einführung der Kunst in den deutschen Unterricht. „Stofflich ist und bleibt das eine Belastung", erwidert mir das mürrische Mißtrauen des Pedanten. Wohl! Aber eine Belastung, wie wenn sich Forschungsreisende mit Bootsteilen beladen, die ihnen stellenweise zur gleitenden Fahrt verhelfen, wie wenn die Hülle des Luftballons vermehrt wird um das — Gas! Nebenbei bemerkt könnte hierdurch auch der vielbeklagten „Aufsatznot" zum Teil gesteuert werden. Welche Fülle von Gesichten bringt gequälten Problemgrüblern diese neue laterna magica!

Und wie soll das Literaturpensum trotz der Zeitverkürzung bewältigt werden? Dadurch, daß ein noch größerer Teil der Lektüre, als jetzt schon üblich ist, aus der Klasse ins Haus verlegt wird. Dieser Nachteil hat aber, vorausgesetzt, daß die häusliche Aufgabe genau überwacht und genügend durchgearbeitet wird, wenig zu sagen gegenüber den oben erwähnten unzweifelhaften Vorteilen. Zumal die Kunstbelehrungen selbst keine häusliche Vorbereitung erfordern.

Und es werden nur die drei obersten Klassen betroffen. Nur auf diese möchte ich, abgesehen von verstreuten, mehr propädeutischen Einzelheiten und Hindeutungen auf den untern und mittleren Klassen, das Gesagte angewendet wissen. Denn von wirklichem Kunstverständnis kann wohl erst bei einer gewissen all-

gemeinen geistigen Reife die Rede sein. Für die Unter- und Mittelstufe betrachte ich das Kunstwerk weniger als Selbstzweck, denn als dienendes Anschauungsmittel. Wenn gewisse Kreise die Kunst sogar in die Kinderstube verlegen wollen, so stehe ich diesem Verlangen völlig ablehnend gegenüber. Es ist das eine der vielen lächerlichen Unklarheiten der Zeit, die nur deshalb gewaltigen Anklang finden, weil das große Publikum urteilslos ist und jedem „schneidigen" Schlagwort zufällt. Das Kind hat noch keinen Kunstsinn, so wenig wie ein Naturvolk. Wirkliche Kunst ist ein Erzeugnis der Kultur, und demgemäß findet sich das Organ dafür erst auf einer höheren Stufe geistiger Entwicklung.

Im folgenden gebe ich im Umriß einen Plan für die angedeutete Einschaltung des Kunstunterrichtes in den deutschen Literaturstoff. Ich legte für die drei Jahre drei Zentren an, um die ich alles zu gruppieren gedachte: Dürer, Rembrandt und Thorwaldsen, drei Meister germanischen Blutes. Von der geschichtlichen Reihenfolge wich ich ab, indem ich mit Rembrandt (in O II) begann. Das ergab sich aus dem Literaturpensum der O II (Schillers „Abfall der Niederlande" und Goethes „Egmont"). Doch glaube ich auch, daß die Niederländer ihres Stoffes wegen dem Obersekundaner leichter verständlich sind als der spekulativere Dürer. Übrigens ging der Behandlung der Niederländer im Anschluß an die mittelhochdeutsche Literatur eine kurze Betrachtung der mittelalterlichen Kunst voraus. Im ersten Jahre der I wurde im Anschluß an die Literatur des 16. Jahrhunderts die Renaissancekunst und parallel der folgenden Literatur bis auf Gellert hin und außerdem Lessing (mit Ausnahme des Laokoon) die Kunst des 17. und 18. Jahrhunderts besprochen. Das letzte Jahr sollte mit Lessings Laokoon, Goethe und Schiller und der folgenden Literatur den Neoklassizismus sowie die Richtungen des Romantizismus und Naturalismus in der Kunst bringen. Die beiden ersten Kurse habe ich so, wie ich ausführen werde, am Gymnasium zu Strasburg i. Westpr. praktisch durchgemacht, den dritten habe ich leider durch meine Versetzung verloren.

O II. 1. a) Die Kleinkunst, Miniaturmalerei, Elfenbein- und Holzschnitzerei vertreten die älteste germanische Kunst. Auch hier zeigt sich bereits ein selbständiger Geist, doch noch ganz unbeholfen in den Darstellungsformen. Größeres konnte der deutsche Geist in der Baukunst leisten, und zwar auf dem Gebiete des die Zeit bestimmenden Kirchenbaus. Der romanische Stil kommt in Deutschland zur schönsten Entfaltung (Dom zu Speier, Apostelkirche zu Köln, Dome zu Worms, Mainz, Bamberg, Limburg u. a.). Das Wesen des deutschen Genius zeigt sich wie in der Poesie (im Minnesang sowohl wie in der Epik, namentlich bei Wolfram!), so auch in der Kunst darin, daß er selbst bei der Benutzung fremder Vorbilder seine eigenen Wege geht, d. h. vor allem die des Gedankens und des Gefühls, daß es ihm mehr auf die innere Schönheit ankommt als auf die Vollendung der Form. Hierauf ist später bei Rembrandt und Dürer zurückzukommen.

b) Der Geist Parzivals verkörpert sich, wenigstens der Idee nach, in den Ritterorden, die für unsere Gegenden von ganz besonderer Bedeutung waren. Im Anschluß an die Marienburg und heimische Bauten wurde das Wesen der Gotik im Gegensatz zum romanischen Stil möglichst kurz erläutert. (In der I gab später

Goethes Aufenthalt in Straßburg Gelegenheit, den gotischen Stil voller zu beleuchten.)

2. Schillers „Abfall der Niederlande" und Goethes „Egmont" geben einen ausgezeichneten Ausgangspunkt für die Betrachtung der niederländischen Kunst. „Die niederländischen Maler kamen durch den Freiheitskrieg geradezu zu dem rechten Bewußtsein der für sie passenden Stoffwelt. Sie entdeckten, so zu sagen, ihre nationale Kunst" (A. Springer). Hingewiesen wurde auf die Doppelnatur der vlämisch-niederländischen Kunst (niederfränkische Art mit romanischem Einschlag — Friesenart), vertreten durch Rubens und Rembrandt. Beide wurden nach kurzem Hinweis auf die Renaissance unter Zugrundelegung von Anschauungsmaterial gekennzeichnet. Bei dem einen mehr Anschluß an die Italiener, stofflich und nach der Seite der malerischen Behandlung, trotzdem Wahrung der Eigenart in dem oben skizzierten Sinne, indem er den Charakter seines Volkes, vlämische Sinnenfreude und Lebenslust in vollen Formen und leuchtenden Farben zum Ausdruck bringt. Der andere, die Renaissance mehr im Geiste erfassend, frei-realistisch in Stoff und Manier, nach Wegfall des Kirchengemäldes (kalvinistisch!) auf die Gegenwart, das Volk und seine Vertreter angewiesen (Porträt, Doelenstücke). Seine Vorliebe für das Helldunkel (Erklärung dafür, Vorzüge dieser Malweise und fehlerhafte Folgen). Seine harte, unsinnliche Linienführung, den Beschauer zwingend, auf die Idee sich zu konzentrieren. Seine Schwarzweißkunst. — Andere Meister der vlämischen und niederländischen Schule wurden angeschlossen, betont wurde das Hervortreten der Kleinmalerei, des Tierstückes, des Stillebens, der stimmungsvollen Landschaft, des charakteristischen Seestückes (Raabes „schwarze Galeere" war privatim gelesen worden!): in allem zeigt sich die echt germanische liebevolle Beobachtung der Natur, wozu meist die nicht minder echt germanische, speziell niederdeutsche humoristische Behandlungsweise kommt (Vgl. Reuter!).

I. a) Die Literaturgeschichte des 16. Jahrhunderts bot mir Gelegenheit, über den Humanismus auf die italienische und deutsche Renaissance zu kommen. Nachdem ich an einigen Bildern der älteren, byzantinischen, italienischen und deutschen Malerei die Unvollkommenheit der Ausdrucksmittel, das Unindividuelle gezeigt hatte, wurde kurz der Begriff des Präraphaelismus besprochen und sodann zu den großen italienischen und deutschen Meistern übergegangen. Zunächst wurde die Bedeutung der Renaissance erörtert und besonders gefunden in der freiheitlichen Rückkehr zu den Quellen, d. h. zur Natur und zu den Originalwerken der Antike. An die Stelle des mittelalterlichen Autoritätsglaubens tritt die Kritik, die Geltendmachung der Persönlichkeit. Wie auf anderen Gebieten geistiger Betätigung, so auch auf dem der Kunst. Ebenso wie z. B. nach Gervinus „der Charakter des Dichters nun anfängt für die Dichtung von Wichtigkeit zu werden", so treten auch in der Kunst an die Stelle von Schulen und Gruppen einzelne überragende Genies wie Lionardo, Rafael, Michel Angelo. (Diese veranschaulichte ich zunächst nur ganz kurz, um später, von Dürer ausgehend, sie genauer zu charakterisieren.) Auch deutsche Künstler werden von der italienischen Renaissance befruchtet, aber in einer ihrem Volkscharakter entsprechenden Modifikation. So vor allem Dürer. Wie auch er zuerst noch unter dem unmittelbaren Einflusse der Italiener steht, zeigt sein berühmtes jugendliches Selbstbildnis. Ich hängte nun nebeneinander

auf zur Vergleichung: Van Eycks „Mann mit den Nelken", italienische Porträts z. B. Lionardos Mona Lisa, Dürers Jugendbildnis, seinen Holzschuher und ein Selbstbildnis Rembrandts. Den Unterschied stellte ich gemeinsam mit den Schülern fest. Das Real-Charakteristische gegenüber dem Idealisiert-Schönen wurde aufgefunden. Zum Vergleich wurde ferner u. a. gebracht: Dürers Anbetung der Dreifaltigkeit und Rafaels Disputa: Auch hier der Wirklichkeitssinn, die Verinnerlichung, Innigkeit gegenüber der erhabenen Schönheit und dem Pathetischen. Auch wurden besprochen die Melancholie, Ritter, Tod und Teufel u. a., dabei wurde betont, daß gerade der Holzschnitt und der Stich dem Meister nahe lagen bei seiner Fähigkeit, der Wirklichkeit in die Seele zu schauen und sie ausdrucks- und stimmungsvoll wiederzugeben — abgesehen von dem äußeren Druck der Verhältnisse, der ihn zu dieser Darstellungsart zwang. In dieser Beziehung erinnert er an seinen Stammes- und Geistesverwandten Rembrandt. Holbein und Cranach wurden angeschlossen. Die in Dürer am höchsten ausgeprägte deutsche Renaissance wurde gegenüber dem sinnlichen Farbenzauber eines Lionardo, dem wuchtigen Pathos eines Michel Angelo, der harmonisch abgeklärten Heiterkeit eines Rafael festgestellt als eine allem Prunkenden, Sinnlichen, Theatralischen feindliche Einfachheit, Natürlichkeit, Verinnerlichung. Auch wurde die Springersche Definition gegeben: Hier Einkleidung alter Gedanken in neue, schöne Formen — dort Schöpfung einer neuen Welt, Übertragung selbst alter Stoffe in die unmittelbare Gegenwart. Erinnert wurde an moderne Meister wie v. Gebhard und Uhde. Das in O II über die Niederländer Gelernte wurde wiederholt und (durch v. Eyck und Memling) ergänzt. Auf den folgenden Verfall der deutschen Malerei und seine Ursachen wurde hingewiesen.

Im weiteren Verlauf des literarischen Pensums ergaben sich immer neue Parallelen. Der Barockstil mit seinem schwerfälligen Gestelze, seiner Rhetorik, seiner Überladung der Ornamente sowie seiner Sinnlichkeit zeigt sich auch in der deutschen Literatur des 17. Jahrhunderts. Die Lyrik der Anakreontiker läßt sich der leichten, gefälligen Art des Rokoko an die Seite stellen, desgleichen das Idyllgedicht den Parkfesten im Schäferstil (Watteau u. a.). Der Bevorzugung des Sittengenrebildes entspricht die Vorliebe für die Fabel und das Epigramm. Die nüchterne, zur „Tugend" anleitende, dabei eines trockenen Humors und der Satire nicht entbehrende Tendenz des Rationalismus ist zu illustrieren durch die Parallele Gellert-Hogarth. Die Comédie larmoyante findet ihr Gegenstück in Greuze, Madame Lebrun u. a. Eine erfreuliche Erscheinung der Zeit ist Chodowiecki, den Goethe „über die Maßen" verehrte. Inmitten allgemeiner Ausländerei geht er mit gut deutscher Einfachheit und Natürlichkeit seinen Weg. Er leistet nicht Großes, aber in seinem kleinen Kreis Tüchtiges. Anknüpfung boten seine Kupfer zu „Minna von Barnhelm". Die Vorliebe für die Landschaft und die landschaftliche Umrahmung des Porträts, wie wir sie namentlich bei den Engländern finden (Gainsborough u. a.), ist eine Erscheinung, die in Verbindung zu bringen ist mit Rousseaus Ruf „Zurück zur Natur" und der ebenfalls von den Engländern ausgehenden Naturschwärmerei in der Literatur (die Linie Thomson-Brockes bis zu Ossian-Klopstock-Hölty-Matthisson!).

In diesem Jahre gab dann noch die Privatlektüre von Goethes „Dichtung und

Wahrheit" (Buch 7—11) Gelegenheit, besonders im Anschluß an Goethes Darstellung des Straßburger Münsters, die Gotik durchzunehmen, wiederum unter Hinweis auf heimische Baulichkeiten.

b) Im zweiten Jahre der Prima tritt das zweite Wiedererwachen der klassischen Kunst in den Vordergrund. Ihre Erscheinungen sind an Winckelmann, Lessings „Laokoon", an Goethe und Schiller anzuschließen. Beim „Laokoon", dessen Folgerungen in das rechte Licht zu stellen und gemäß neueren Auffassungen und Ergebnissen zu berichtigen sind, ist ein zusammenfassender Überblick über die antike Kunst zu geben. Die erste Renaissance ist zu wiederholen. Die zweite Renaissance, deren vollendetster Vertreter Thorwaldsen ist, wird bei Goethe und Schiller die Klasse immer wieder beschäftigen.

Der oberflächliche, manierierte Pseudo-Klassizismus der französischen Revolutionskunst und des „Empire" (J. J. David) ist gegenüberzustellen den wirklich in antikem Geiste gehaltenen Werken eines Mengs, Flaxman, Genelli und namentlich des Dänen Thorwaldsen. Zu betonen ist, daß es sich bei dem Klassizismus der Malerei nur um die Linienführung, die Zeichnung handeln konnte. Der literarische Romantizismus ergibt sodann eine Würdigung der entsprechenden Richtung in der Kunst mit ihren verschiedenen Zweigen. Das Hervortreten des religiösen Zuges in der Kunst ist in Verbindung zu bringen nicht nur mit der mystischen Schwärmerei der Romantiker, sondern auch mit der religiös-sittlichen Erneuerung Deutschlands in den Freiheitskriegen. Schließlich sind die nebeneinander verlaufenden Lebenslinien der realistisch-naturalistischen Strömungen in Literatur und Kunst bis zum Wiederaufschwunge der deutschen Malerei durch Meister wie Menzel, Böcklin, Lenbach u. a. und zur realistischen Plastik Meuniers und Rodins zu verfolgen.

Das ist im allgemeinen alles, was ich zur Kunsterziehung im Rahmen des deutschen Unterrichtes zu sagen habe. Nur grobe Umrisse habe ich geben können gemäß dem beschränkten Raume, der mir hier zur Verfügung stand.

Wer über die scheinbare Fülle des Stoffes den Kopf schütteln möchte, der möge bedenken, daß das Ganze sich auf drei Jahre verteilt.

Wem anderseits die angegebene Lehrart zu wenig geschlossen erscheint, der sei daran erinnert, daß die systematische Darstellung, besonders in der Schule, nicht immer der Weg ist, der zum Ziele führt. Auch die springende, eklektische Methode hat ihre Vorzüge. Wenn das Alte, Wichtige immer wiederholt, ergänzt, unter neue Gesichtspunkte gebracht, zum Ausgangspunkt für Neues gemacht wird: das verbürgt eine sicherere, intensivere Übermittlung von Kenntnissen und Anschauungen als die, übrigens wahlfreien, bloßen kunstgeschichtlichen Vorträge, die, fürchte ich, oft genug bald in der Erinnerung verpuffen.

Wenn aber die Schüler das in der Geschichte, im fremdsprachlichen Unterricht, in der Religionslehre, im Zeichnen und im Deutschen mehr oder minder sporadisch Empfangene noch in einem besonderen Kursus hören können: um so besser. Unter den angegebenen Voraussetzungen wird eine historisch-systematische Darstellung einen wirklichen nachhaltigen Nutzen bringen. Die Verbindung beider Lehrweisen ist selbstverständlich das Beste.

Deutsch-Krone. Gizewski.

Englisch oder Französisch Pflichtfach auf der Oberstufe des Gymnasiums?

Als unsere Lehrpläne (Fußnote auf S. 3) die Bestimmung brachten, daß an Stelle des Französischen in den drei oberen Klassen des Gymnasiums verbindlicher englischer Unterricht mit je drei wöchentlichen Lehrstunden treten könne, wofür das Französische dann mit je zwei Stunden wahlfrei zu machen wäre, fühlte man sich noch so ganz im Banne starrer Vorschriften und Regeln, war der Gedanke an eine Abweichung von den Normalplänen noch so neu, daß die kleine Fußnote über die Vertauschung der neusprachlichen Fächer alsbald an vielen Stellen zu lebhaften Erörterungen Anlaß gab. So wurde das Für und Wider der Veränderung auf der Osterdienstagsversammlung in Köln (der 40. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner) ausführlich besprochen. Ein ausführlicher Bericht über diese Verhandlungen und der Wortlaut des Vortrages, den der Schreiber dieser Zeilen dort über die Frage „Englisch am Gymnasium — fakultativ oder obligatorisch?" halten durfte, findet sich in den Neuen Jahrbüchern für Pädagogik 1903, II. Abt., XII. Band, 7. Heft. — Aber zu einer tatsächlichen Änderung des bestehenden Verhältnisses scheinen die Erörterungen nirgends geführt zu haben; es sei denn, daß man dort, wo die besonderen örtlichen Verhältnisse die Vertauschung von selbst an die Hand gaben, diese vorgenommen hat, ohne sie weiteren Kreisen bekannt zu geben. Selbst diejenigen Schulmänner (Direktoren), die sich sehr eindringlich für die Vertauschung aussprachen, haben die Sache zunächst auf sich beruhen lassen. Und das ist ganz erklärlich; denn alsbald traten so viele Hauptfragen des Gymnasialunterrichts, die der Verständigung und Klärung bedurften, in den Vordergrund, und mit der Zeit wurden so neue Ausblicke in die mögliche Gestaltung des Gymnasialunterrichts eröffnet, daß eine so untergeordnete Frage, wie die nach der besten Organisation der neusprachlichen Fächer doch immer sein mußte, wieder mehr zurücktrat. Erst mit den Verhandlungen über die sogenannte Bewegungsfreiheit, die im verflossenen Sommer die Direktorenkonferenzen aufnahmen, kam auch die Frage nach der Ausgestaltung und Erweiterung des fakultativen englischen Unterrichts, sogar auf Kosten verbindlicher Fächer, des Französischen nicht nur, sondern auch des Lateinischen und der Mathematik, hier und dort in Fluß. (Vgl. die Verhandlungen der Direktorenkonferenz 1907 in Pommern, wo auch Geheimrat Reinhardt klagte, daß von der freigestellten Vertauschung so selten Gebrauch gemacht werde.) Aber im Ernste handelt es sich bei der freieren Ausgestaltung des Primaunterrichts am Gymnasium doch wohl um andere Dinge als um die Erweiterung eines neusprachlichen Faches auf Kosten der Eigenart der Schulgattung, und der eigentliche Ausgangspunkt der neuen Bewegung zugunsten des Englischen liegt tatsächlich auf einem anderen Felde. Wir sind auf dem Wege, unsere Beziehungen zu England auf politischem und auf geistigem Gebiete zu klären, zu verstehen und zu festigen. Ein schönes Zeugnis dieser Bestrebungen war die im August erfolgte Eingabe des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller an das Kultusministerium: die Bitte, den englischen Sprachunterricht als Pflichtfach an den preußischen Gymnasien einzuführen. Wie es immer sein wird, wenn das allgemeine Interesse für eine Schulangelegenheit

erwacht, häuften sich weitgehende Vorschläge und Forderungen, zu deren Kennzeichnung diesmal nur die eine genannt sein mag, daß der Gymnasialabiturient imstande sein müsse, französisch und englisch (!) fließend zu korrespondieren und zu konversieren (Jhering in No. 863 der Kölnischen Zeitung). Aber auch die Schulbehörde hat bekanntlich alsbald und mit größtem Nachdruck die Pflege des englischen Unterrichts am Gymnasium gefordert und auf die Möglichkeit der Vertauschung der beiden Fremdsprachen erneut hingewiesen.

Wenn ich nun mit Erlaubnis der Leitung dieser Monatschrift es versuche, — so weit es heute noch angeht — im Anschluß an meinen erwähnten Bericht auf der Osterdienstagsversammlung nochmals die Tragweite der Vertauschung der beiden Fremdsprachen zu ermessen, die mögliche und wahrscheinliche Wirkung der Umordnung auf den Unterrichtsbetrieb im ganzen und auf die beiden davon betroffenen Fächer im besonderen darzulegen und damit zugleich die Frage nach der besten inneren Gestaltung des englischen Unterrichts kurz zu erörtern, so muß ich vor allen Dingen, um jede zweideutige Auffassung von vornherein unmöglich zu machen, als obersten Leitsatz etwas eigentlich durchaus Selbstverständliches aussprechen: Das (humanistische) Gymnasium darf nur eine neuere Fremdsprache als Pflichtfach lehren.*) Und wer über die neueren Sprachen am Gymnasium reden will und wer in ihnen unterrichten muß, der soll sich auch heute noch stets bewußt sein, daß dem Gymnasium Belastung und Überbürdung (und vielleicht noch Schlimmeres) droht durch die Fülle der Bildungsstoffe, die an seinen Toren Einlaß begehren oder schon gefunden haben; und er soll sich seine Aufgaben und Ziele zurechtlegen — nicht aus dem Bannkreis des eigenen Lieblingsstudiums und Faches, sondern von dem höheren Standpunkt der Schule, der er zu dienen hat. Und dieser notwendigen Beschränkung könnten sich auch die vielen „Freunde des Gymnasiums", die von draußen uns beobachten und uns Ratschläge geben, mehr bewußt sein! Nur so können (nach Münch) auch die neueren Sprachen an ihrem Teil Kräfte ausbilden, die nicht verwirrend und zersplitternd zu wirken brauchen, sondern die geradezu wertvoll und belebend werden können. Denn so wenig wie die Realanstalten den Zusammenhang mit dem klassischen Altertum entbehren können, so wenig kann das Gymnasium gründlichen neusprachlichen Unterricht vernachlässigen. Doch das alles braucht heute und besonders in dieser Monatschrift nicht wiederum angeführt zu werden, ebensowenig wie eine neue Zusammenstellung der vielen zwingenden Gründe und Tatsachen, welche die nachdrückliche Pflege auch des englischen Unterrichts empfehlen, erforderlich ist.

Offenbar ist es aber nicht überall gelungen, den jetzt an jedem Gymnasium eingerichteten wahlfreien Unterricht so zu gestalten, daß er die Schüler zu freudigem Lernen und die Lehrer zu freudigem Lehren begeistert. Ohne Freude an der Arbeit kann aber gerade ein solcher Nebenunterricht — wenn ich einmal diesen schiefen Ausdruck der Kürze wegen brauchen darf — nicht gedeihen. Die Freude aber wird vielerorts durch äußere und leider oft unvermeidliche Hindernisse getrübt. Bei vollem Nachmittagsunterricht liegen die englischen (und hebräischen) Stunden oft am Ende der Unterrichtszeit, wenn die Kraft und die Lust des Durchschnitts-

*) In der Provinz Hannover lehrt man seit langen Jahren beide Sprachen als Pflichtfächer und fühlt sich ganz wohl dabei. Mtth.

schülers erschöpft ist. Hat aber die Anstalt im übrigen den Vormittagsunterricht durchgeführt, so müssen für das Englische Schüler und Lehrer zwei Nachmittagsstunden „opfern". Die Begeisterung für die Sache ist bei vielen Obersekundanern schnell verflogen, besonders wenn sie sehen, daß die englische Sprache, zu der ihnen das Eingangstor allerdings weit offen stand, doch nicht ganz als Spiel betrieben werden kann, daß man eigentlich täglich auch in dieser Sprache etwas tun muß, wenn man etwas in ihr lernen will; gegen welche Wahrheit sich aber bekanntlich recht viele Obersekundaner verschließen möchten. Darum betonte auch in der Kölner Versammlung vor fünf Jahren Direktor Goldscheider, daß nur dann der notwendige feste Grund in einer Sprache auf der Schule gelegt werden könne, wenn sie pflichtmäßig gelehrt werde. Der Hindernisse und Widerwärtigkeiten sind in der Tat viele, und so einfach, wie man es früher wohl dargestellt hat, kann der wahlfreie englische Unterricht schon deswegen nicht mehr verlaufen, weil heutzutage zur Grundlegung in einer fremden Sprache sehr verschiedene Dinge gehören, und weil der Unterricht um so methodischer und und um so eindringlicher zu gestalten ist, auf je weniger Förderung von außen her in der Regel gerechnet werden darf und je geringer die ihm zugewiesene Stundenzahl ist. Einen eigentlichen Nebenunterricht kennt doch die deutsche Schule nicht mehr.

Zur Hebung und Vertiefung des englischen Gymnasialunterrichts haben nun neuerdings verschiedene große Gymnasien — ich nenne aus unserer näheren Umgebung das Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Köln und das Hohenzollern-Gymnasium in Düsseldorf — in der einen der beiden Parallelabteilungen die in den Lehrplänen vorgesehene Vertauschung eingeführt oder beschlossen. Und daß diese Vertauschung auf den ersten Blick viele Gründe für sich hat, läßt sich nicht bestreiten.

Wo das Englische verbindliches Lehrfach mit drei Stunden wird, können die Abiturienten des Gymnasiums voraussichtlich dasjenige Maß von sprachlichem Können erwerben, das die zum Einjährigen-Dienst berechtigten Realgymnasiasten besitzen. Die Stunden werden nicht mehr an das Ende der pflichtmäßigen Stundenzahl geschoben, sondern sie liegen im eigentlichen Stundenplan. Die Geltung des Faches als nunmehrigen Gegenstandes der Reifeprüfung wird bedeutend gehoben. Die Aussprache kann mit größerer Sorgfalt eingeübt werden, die Formenlehre und die syntaktischen Grundgesetze können festes Eigentum der Schüler werden und geben damit für die spätere Beschäftigung mit der Sprache und für ihren Gebrauch ein sicheres Rückgrat, dessen Wichtigkeit auch für das Englische und bei allem empirischen Betrieb nicht verkannt werden darf. Das Gelesene könnte mehr als bisher nach allen Künsten der alten und neuen Methode verarbeitet werden, mündlich und schriftlich; vor allen Dingen aber könnte man zu diesen Übungen eine Lektüre treten lassen, die von viel höheren Gesichtspunkten zu wählen wäre, als es auf der Mittelstufe des Realgymnasiums angeht, die auch oft genug wiederum den Geist des Altertums aufdecken könnte, der die klassische englische Literatur erfüllt. Die Forderung, daß die englische Lektüre am Gymnasium auch oder vornehmlich praktischen Zwecken dienen müsse, daß sie in heutiges Leben und Treiben des Kulturvolkes einzuführen habe, läßt sich damit sehr wohl vereinen, und je nach den örtlichen Verhältnissen wäre die Betonung der einzelnen Gebiete, das Fortschreiten auf den einzelnen Linien zu verschärfen und zu beschleunigen.

Von solchen Gedanken über die neue Aufgabe erfüllt, gehen denn auch die Fachgenossen, die den neuen englischen Unterricht übernommen haben, freudig an die Arbeit, und auch über den Eifer der Schüler hört man jetzt schon Rühmendes.

Trotzdem, und obwohl ich gewiß bin, daß die Wirkung der Vertauschung noch viel eindringlicher dargestellt werden wird, ist es mir nicht gelungen, die schweren Bedenken zu überwinden, die ich schon im Jahre 1903 gegen die Aenderung zum Ausdruck gebracht habe, und ich sehe mit einer gewissen Genugtuung, daß auch Geheimrat Oskar Jäger, dem der Neuphilologe sonst nicht allzu oft zu folgen vermag, auf dem alten Standpunkt verharrt: „Die Forderung zwangsweiser Einführung scheint auch in Widerspruch zu treten mit der jetzt vielfach verlangten freien Gestaltung des Unterrichts für die oberen Klassen, die die Einführung eines neuen obligatorischen Faches nicht gestattet, und sie verkennt auch das Wesen des Gymnasialunterrichts" (Kölnische Zeitung vom 14. August, Nr. 848). Darum wiederhole ich aus meinen damaligen Ausführungen: Die Gefahr, die dem Gymnasium durch den Andrang der modernen Fächer droht, wird nicht dadurch vermehrt, daß man den Schülern Gelegenheit gibt, in den Oberklassen noch freiwillig eine neue Sprache zu erlernen, und wenn sie damit auch einige Mehrarbeit auf sich nehmen; aber die Gefahr wird verschlimmert, wenn in den oberen Klassen noch ein sprachliches Fach, das vierte, obligatorisch in den Unterrichtsplan eingeschoben wird. Das hieße nimmermehr „die Eigenart der Schule kräftiger betonen", sondern: sie untergraben; das hieße: der Schule eine neue Quelle der Ueberbürdung zuführen; eine „weitere Verflachung unserer Gymnasialerziehung, die ohnehin schon zu einem der Einheit entbehrenden Encyklopädismus neigt" (O. Jäger) begünstigen; „die Gänse nudeln, anstatt sie zu füttern, so daß sie krank werden" (Mommsen).

Übrigens würde auch im Verlauf des neuen dreistündigen englischen Unterrichts nicht alles so bleiben wie es sich zu Beginn so freundlich ausmalte. Schon die Verpflichtung aller Schüler zur Teilnahme, vom besten bis zum schwächsten und trägsten, würde den Erfolg hemmen. Ist nicht allein der Widerstand, den ältere Schüler der technischen Seite des neuen Sprachunterrichts entgegenstellen (der Erwerbung einer einigermaßen ordentlichen Aussprache), um so empfindlicher, je größer die Abteilungen sind? Auch von einem Ausscheiden der ungeeigneten Elemente könnte nicht mehr die Rede sein; in OI würden wir viele „Marodeure im Bataillon" haben, da bei der Versetzung in die oberen Klassen des Gymnasiums das Englische doch unmöglich schwer in die Wagschale fallen dürfte. Und so könnten wir schließlich auch bei der Vertauschung nur die Grundlinien festlegen, auf denen weitere eigene Arbeit fortzuführen wäre.

Wer nun trotzdem die Neuerung als bindend befürworten möchte, der wolle sich vergegenwärtigen, was nach geschehener Vertauschung der beiden Sprachen aus dem französischen Untericht am Gymnasium würde.

Für die Quarta und die drei Mittelklassen ist das Französische als die unbedingt zu erlernende neuere Fremdsprache festgelegt, und etwa zu überlegen, wie empfehlenswert es wäre, die englische überhaupt als Hauptsprache, schon in den mittleren Klassen, zu lehren, oder ob man nicht statt zwei englischer Stunden in den Oberklassen auch wahlfrei drei nehmen und das Französische wie vor 1901

mit zwei Stunden bestehen lassen könnte, liegt zunächst außerhalb unserer Hauptfrage.*) Durch die Einschnürung auf zwei wöchentliche Stunden in den Tertien hat dieses Fach zwei Stunden in den mittleren Klassen verloren. Diese Einbuße kann es nur darum ertragen, weil auf den sehr mühsamen und dürftigen Betrieb in den Mittelklassen nun der breitere Unterricht der drei oberen Klassen folgen kann. Das im Französischen bis zum Eintritt in die Obersekunda sehr mühevoll Erlernte (denn darüber, daß nur mit größter Anstrengung und höchstem Kraftaufwand in den Tertien bei nur zwei Wochenstunden die regelmäßige nnd unregelmäßige Formenlehre, die ersten syntaktischen Gesetze, außer der Einführung in die gesprochene und geschriebene Sprache, gelehrt oder einigermaßen gelernt werden können, täuscht uns nicht die feinste Methode hinweg), dies mühsam erworbene Sprachgut würde ganz ohne Bedeutung für die praktische und geistige Bildung des Schülers sein, wenn er etwa hinfort an dem französischen Unterricht in den Oberklassen nicht mehr teilnähme. Es wäre bis zum Examen längst vergessen. Es ist aber sicher anzunehmen, daß viele Eltern ihre Söhne von dem wahlfreien französischen Unterricht zurückhalten würden, schon aus Furcht vor dem so schnell erscheinenden Überbürdungsgespenst, wenn die Obersekundaner noch zur Erlernung einer neuen Sprache, der englischen, gezwungen würden. Überhaupt muß doch dem Gymnasiasten die Freiheit gelassen werden, auf eine neuere Fremdsprache zu verzichten, wenn seine Leistungen ihm ernstliche Beschränkung auf das Notwendige nahelegen. Der Bedauernswerte wäre aber dann vier Jahre mit französischer Grammatik gequält worden, um sie nun alsbald ganz zu vergessen, und würde wahrscheinlich von dem neuen Englisch auch keinen Gewinn haben.

Aber auch bei zahlreicher Teilnahme würde das Französische Liebhaberunterricht, und zwar bald im schlechten Sinne des Wortes, werden; jedenfalls würde sein Betrieb zunächst in den Oberklassen seinen festen Halt verlieren, und dies würde sehr bald auf die mittleren Klassen zurückwirken. Man überläßt doch höchstens das technische Fach des Zeichnens in den höheren Klassen freiwilliger Betätigung, nicht aber ein sprachliches Fach, das vier Jahre unter erschwerenden Verhältnissen sich durchgerungen hat; zumal wo das Französische seinen Wert im Lehrplan des Gymnasiums erst dadurch erhält, daß ihm hinfort in den oberen Klassen drei Wochenstunden eingeräumt werden, in denen bei planmäßiger Arbeit die im Lehrplan aufgestellten Ziele durchaus erreichbar sind. Verkümmerte aber das Französische nach dem grundlegenden Lehrgang der Mittelklassen zum wahlfreien Fach, so wäre damit ein Zustand geschaffen, der unserer Schule und auch des Faches unwürdig wäre. Denn mag immerhin die Schätzung der französischen Sprache bei uns augenblicklich sehr zurückgegangen sein, mag uns der Charakter der neufranzösischen Literatur im Innersten weniger ergreifen als ihrerseits die englische, so bleibt doch die Bestimmtheit und Klarheit, die Schärfe, Sicherheit und auch die sich noch nicht verleugnende Anmut der Sprache bestehen, so hat doch die Literatur auf allen Gebieten so wichtige Errungenschaften gezeitigt, daß das Französische noch lange ein Organ sein wird, „das uns mit der Gesamtkultur unseres Zeitalters in Verbindung setzt, so bleibt ihm auch heute noch eine be-

*) O. Jäger.

deutende sprachliche Vermittlerrolle", so bleibt es ein integrierender Bestandteil der den leitenden Klassen gemeinsamen Bildung. Und sollte nicht auch die sprachliche Verwandtschaft der lateinischen und französischen Sprache und die sich daraus ergebenden Richtlinien für den Unterricht zugunsten der Beibehaltung des Französischen als neusprachliches Pflichtfach ein gewichtiges Wort mitreden? Jedenfalls macht uns der Gedanke, daß wir auf die wirkliche Ausbeutung der in dieser Verwandtschaft liegenden Vorteile nunmehr verzichten sollen, den Übergang noch schwerer. Wenn es uns jetzt gelingt, mit den Primanern breite Partieen aus Lanfrey, sogar aus Taine, nicht nur zu lesen, sondern vollständig zu bewältigen, wenn wir neben ein modernes Lustspiel eine oder zwei Komödien Molières setzen können, den Schülern die Bedeutung der klassischen Tragödie aufdecken, dabei mit ihnen eine reiche Auswahl lyrischer Dichtungen von Chénier, Vigny, Lamartine, Hugo, Prudhomme u. a. zu würdigen und zu genießen versuchen, wenn wir ihnen obendrein noch einen Einblick in die erzählende Prosa der Franzosen eröffnen und bei allen diesen Betätigungen die volle Präzision der Auffassung des einzelnen erzielen, und die dazu nötige Art der feinsinnigeren Auffassung pflegen können, so verdanken wir diese erfreulichen Zielleistungen*) nur dem festen Platz, den das Französische trotz der Beschränkung in den Tertien im Gymnasiallehrplan einnimmt. Nach einer Vertauschung der beiden Sprachen würden wir uns zu einer recht bedenklichen Behandlung des Französischen entschließen müssen.

Aber alle Erwägungen und Bedenken helfen natürlich nicht, wenn das Englische auf der Oberstufe von staatswegen obligatorisch gemacht wird. Da wir jedoch vorläufig eine solche Neuordnung nicht zu erwarten haben, erwächst uns noch eine letzte, aber sehr eindringliche Frage: die gewissenhafte Überlegung, ob denn nicht Maßregeln getroffen werden können, die auch den wahlfreien englischen Unterricht beleben und vertiefen und seine Benutzung erleichtern und fördern können. Zur Beantwortung dieser Frage mag uns eine Verfügung des rheinischen Provinzialschulkollegiums vom 7. Dezember 1907 die willkommene und beherzigenswerte Grundlage gewähren. Zunächst sollen die Direktoren zu Beginn jedes Schuljahres den Obersekundanern die Teilnahme am englischen Unterricht nachdrücklichst empfehlen. Sodann soll durch passende Lage der Unterrichtsstunden die Teilnahme erleichtert werden. Ferner soll demjenigen Lehrer des Englischen (wo eine Auswahl zur Verfügung steht) dieser Unterricht anvertraut werden, der in den Schülern die Freude an der Beschäftigung mit der englischen Sprache zu wecken und zu erhalten besonders befähigt ist. Und noch mehr: „Sollte es sich herausstellen, daß durch die Unterrichtsaufgabe der verbindlichen Fächer den Schülern die fortgesetzte Teilnahme erschwert oder unmöglich gemacht wird, so wird es sich erreichen lassen, zu hohe Anforderungen auf das rechte Maß zurückzuführen oder den Schülern etwa in schriftlichen Arbeiten anderer Fächer Erleichterung zuzugestehen." Die größten Schwierigkeiten wird zunächst die „passende Lage der Unterrichtsstunden" bieten, die allerdings

*) E. von Hartmann hat allerdings vor noch nicht langer Zeit in dem Grenzboten behauptet, die Resultate des französischen Unterrichts in der Reifeprüfung der Gymnasien seien geringer als früher, während die Überbürdung in diesem Fache zugenommen habe! Ich halte das vorläufig noch nicht für erwiesen.

für den Anfangsunterricht in O II bedingungslos gefordert werden sollte*). In den meisten Fällen wird doch das Englische und das Französische in einer Hand liegen, schon der Einheitlichkeit der Methode und der wissenschaftlichen Auffassung des Stoffes wegen. Dann mag aber recht wohl das Englische, dem sich das Hebräische allerdings zugesellen wird, auch einmal die besten beiden von den fünf Stunden bekommen. Der Neuphilologe, der des Englischen wegen Nachmittagsunterricht hat, wird lieber am Nachmittage oder sonst zu einer unbequemen Zeit eine französische Lektürestunde geben als den äußerst anstrengenden englischen Anfangsunterricht. Eine andere Frage wage ich nur zaghaft anzuschneiden; denn ich sehe schon die zornige Erregung meiner altphilologischen Freunde: Wäre es wirklich so unerhört, wenn hin und wieder auch einmal eine lateinische oder griechische Lektürestunde auf die Stunde verlegt würde, die sonst dem Englischen und Hebräischen kurzweg zugewiesen wird? Die Freude der neuphilologischen Lehrer an dem Fache würde dadurch nicht wenig gehoben werden. Es wird aber auch in Zukunft nicht mehr ratsam sein, an den großen Doppelgymnasien die am Englischen teilnehmenden Obersekundaner zu einer Abteilung zu vereinigen. Gerade die Bildung kleiner Abteilungen muß im Auge gehalten werden, damit wenigstens die Einführung in die Sprache schnell und doch gründlich vor sich gehen kann, damit nicht die alsbald einsetzende Lektüre auf Schritt nnd Tritt durch die gröbsten Aussprachefehler aufgehalten, verunziert und verdorben wird. Stetigkeit und Planmäßigkeit der Arbeit sind ja überhaupt wichtiger als alle Rücksichten, die man uns gewähren will; aber auch diese sind nicht zu entbehren. Dann aber muß vor allen Dingen der Lehrer, der mit einer Abteilung an die neue Arbeit herangeht, sich genau zurechtlegen, was er in den drei Jahren mit seinen Freiwilligen zu leisten gedenkt. Das mag je nach der Neigung des Fachlehrers oder nach der Beschaffenheit der Abteilung verschieden sein; jedenfalls muß auf einen bestimmten Abschluß hingearbeitet werden. Denn man schafft nicht Grundlagen, wenn man bei der Spracherlernung auf der Hälfte des Weges Halt macht. Darum muß auch ein bestimmtes Stoffgebiet, das dem passenden Lehrbuch oder einem so trefflichen Büchlein wie Krons „Little Londoner" oder ähnlichem Hilfsmittel entnommen sein mag, zur Grundlegung für den Gebrauch der Sprache fest angeeignet werden, damit sich hier durch andauernde Übung ein Gefühl der Sicherheit bilden kann, das dann von selbst der späteren und weitergehenden Betätigung förderlich sein wird, schon deswegen, weil es ein *Permanent Vocabulary* geliefert hat. Daß wir uns an unserem Gymnasium in dieser Beziehung gute Erfolge von der Durchnahme des ersten Teils von Hausknechts English Student — trotz des etwas kindlichen Inhalts — versprechen, sei nur beiläufig erwähnt. Dieser Sprachstoff wird durch alle drei Jahre hindurch lebendig erhalten und erfährt immer neue Ergänzung und Belebung durch die Lektüre von Schriftwerken, die den Schüler mit Land und Leuten bekannt machen, und deren klare, leicht verständliche Sprache wiederum für freie Übungen geeignet ist. Auch

*) Daß hier die technischen Schwierigkeiten des Stundenplans den vorhandenen guten Willen oft zuschanden machen, sei zugegeben; und daß das nebenhergehende Hebräisch die passende Lage auch nicht erleichtert, sei nicht vergessen. — Würde uns die Einrichtung der Kurzestunde und damit der sechsten Vormittagsstunde helfen?

diese Übungen und diese Lektüre brauchen gar nicht plattem Utilitarismus zu dienen, denn das Sprechen einer Sprache auch auf der Schule ist eine Geistesübung, die gute deutsche Tüchtigkeit fördert, und wir sind so reich an guten Lektürestoffen der bezeichneten Art, daß wir die angedeutete Gefahr leicht vermeiden können, wenn wir uns bei allen praktischen Bestrebungen stets bewußt bleiben, daß auch das wahlfreie Englisch der Erweiterung des geistigen Lebens der Schüler dienen muß. Auf die wertvollen Bereicherungen, die unsere Schulausgaben gerade auf diesem Gebiete in den letzten Jahren erfahren haben, kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden, nur möchte ich auch bei dieser Gelegenheit die Fachgenossen auf die treffliche Sammlung bedeutsamer und lehrreicher Zeitungsaufsätze aufmerksam machen, die Louis Hamilton kürzlich bei G. Freytag herausgegeben hat: The English Newspaper Reader, ein Buch, das auch noch weit über die Schulzeit hinaus die Verbindung mit lebendigem Englisch und mit englischer Kultur und Sitten herzustellen geeignet sein dürfte. Die Lektüre einiger Sketches von Dickens oder gediegener Novellen wird diese Stoffe nach verschiedenen Richtungen hin ergänzen, uns aber nicht hindern, die Oberprimaner auch mit Macaulays Werken und anderen großen Prosaikern bekannt zu machen. — Sollen wir nun auch noch in O I ein Shakespearesches Drama lesen? Wer vielfache lebendige Übungen veranstalten will, muß darauf verzichten. Es würde dann doch nur eine halbe Leistung zustande kommen, und schon dazu bedürfte es starker Zumutung an die häusliche Arbeit. Etwas anderes ist es, wenn wir Gelegenheit nehmen, dem Primaner aus dem jeweiligen Shakespeareschen Drama, das im deutschen Unterricht in der Übersetzung gelesen werden muß, in dem gleichen Zeitabschnitt bedeutsame Stellen im englischen Urtext zu zeigen. Manche Lehrbücher sind darauf eingerichtet und bieten so zugleich eine Ergänzung zum deutschen Unterricht, die ideal bildend, belebend und auch belehrend wirken dürfte. Denn solche Stücke werden dann auch der Sicherheit der Aussprache zugute kommen; sie feuern erfahrungsmäßig stets die Schüler an, ihre ganze Kraft und Aufmerksamkeit einzusetzen, um diese Stellen nun auch in der Ursprache nicht nur richtig, sondern auch gut lesen zu können. Auch sollten in jedem Jahre wenigstens drei charakteristische und wertvolle Gedichte behandelt, wo möglich memoriert werden, womit dann auch einige Hauptnamen der Literaturgeschichte nicht ungenannt zu bleiben brauchten, womit aber wiederum dem reiferen Schüler Anleitung und Anregung geboten wäre, in der großen englischen Literatur weitere Umschau zu halten. Anregung zu geben über den Bereich des Obligatorischen und Kontrollierbaren hinaus, wird überhaupt das höchste Ziel des wahlfreien englischen Unterrichts sein. Hält er dieses Ziel im Auge, so wird er auf dem angedeuteten Wege seine Aufgabe erfüllen und die Bedürfnisse der rastlos drängenden Zeit befriedigen können.

Indessen, es geht nicht an, noch länger bei Einzelheiten zu verweilen, zu deren Besprechung unser Gegenstand reizt. Und wir müssen es uns auch versagen, hier doch noch auf die gänzliche Umkehrung des Verhältnisses der beiden Sprachen zurückzukommen, von Quarta an, obwohl auch diese zu erwägen wäre. Nur das eine mag zur Verteidigung des jetzigen Zustandes nochmals recht kräftig unterstrichen werden, es ist das, was Oskar Jäger das besondere Charisma

unseres kleinen englischen Unterrichts genannt hat: das Englische ist das erste Fach, das der Schüler freiwillig zu lernen beschließt, für das er drei Jahre seinen freien Willen zur Arbeit betätigen kann, an dem er also ein gutes Stück Charakterbildung zu üben vermag. Auch das sollte gerade in einer Zeit, wo man so gern die Schüler der oberen Klassen zu freier und eigener Betätigung erziehen möchte, wohl berücksichtigt werden. Gewiß ist die Vertauschung unserer Fächer da, wo sie hervorgeht aus dem eigensten Antrieb der Schule, wo auch die Lehrer sich freudig der Neuerung anzunehmen vermögen, oder wo örtliche Umstände sie wirklich nahelegen, zu erproben, und gewiß wird sie da recht viel Freude an der Arbeit gewähren können; aber der Eigenart des Gymnasiums ist damit nicht gedient, und von der zwangsweisen Vertauschung wird man absehen — im Interesse des Gymnasiums. Denn — und so schließe ich wieder mit einem Ausspruch Oskar Jägers, den ich mir zu verallgemeinern erlaube — diese Schule hat ebensowenig wie eine Realanstalt die Aufgabe, auch nicht die Möglichkeit, alles zu lehren; wohl aber die, in ihren Zöglingen die Tätigkeit und die Lust zu erwecken und zu erziehen, alles zu lernen.

Crefeld. Alfred Rohs.

Über den Betrieb der beiden Fremdsprachen auf den Oberrealschulen.

Die Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1901 verlangt von den Abiturienten der Oberrealschulen „eine französische und eine englische Arbeit, und zwar in einer dieser beiden Sprachen einen Aufsatz, in der anderen eine Übersetzung aus dem Deutschen".

Um einen Einblick in die tatsächliche Handhabung dieser Bestimmung zu gewinnen, habe ich von 28 preußischen Oberrealschulen verschiedener Provinzen die zu Ostern 1906 veröffentlichten Jahresberichte durchsehen können, und habe dabei ermittelt, daß in ihren sämtlichen 38 Reifeprüfungen ein französischer Aufsatz und eine englische Übersetzung angefertigt wurden. Diese Einseitigkeit erkläre ich mir durch die geschichtliche Entwicklung und durch die Anlehnung an die anderen Schulgattungen. Mir scheint aber, daß diese Herrschaft des französischen Aufsatzes der Eigenart der Oberrealschulen keineswegs entspricht; mir scheint es ersprießlicher, auf möglichst vielen Oberrealschulen den englischen Aufsatz an die Stelle zu setzen und dem so veränderten Ziele den Lehrbetrieb der beiden Sprachen grundsätzlich anzupassen.

Ich möchte mir erlauben, den Ausgangspunkt und den beabsichtigten Zweck dieses Vorschlages in wenigen Sätzen darzulegen. Dabei bemerke ich aber, daß ich nicht Fachmann bin, und daß ich deshalb Wert darauf lege, von kompetenter Seite Kritik oder Zustimmung zu erfahren, ehe ich einen Versuch an meiner eigenen Anstalt unternehme.

1. Die Oberrealschule als gleichberechtigtes Glied unseres höheren Schulwesens darf meiner Meinung nach auf eine gründliche grammatische Schulung ihrer Zöglinge nicht verzichten, sie muß in dieser Hinsicht vielleicht noch weitergehen als bisher, aber sie darf nicht die gleichen Ziele in beiden Fremdsprachen verfolgen. Sie muß ehrlich eingestehen, daß sie die vielfachen in den Lehrplänen und Prüfungsvorschriften gesteckten Ziele nicht in beiden Fremdsprachen erreichen kann, aber auch nicht erreichen will. Sie muß, um die Eigenart ihres mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungsganges zu betonen und zu wahren, auf dem Gebiet der Fremdsprachen eine Arbeitsteilung eintreten lassen.

2. Unter dieser Voraussetzung kann es keinem Zweifel unterliegen, daß die grammatische Schulung vom Französischen zu übernehmen ist. Hier ist, wie die Lehrpläne sagen, das System der Grammatik als solches zur Erkenntnis zu bringen, das Theoretische ist gründlich zu befestigen, das Praktische reichlich zu betreiben. Somit erscheint es angemessen, dem Unterricht des Französischen die alte bewährte Methode des Lateinunterrichts zugrunde zu legen. Die Spracherlernung und Sprachbetätigung soll hier auf Reflexion beruhen; das Hin- und Herübersetzen ist hier der Prüfstein der gewonnenen Kenntnisse und des erlangten Verständnisses und ist um so wertvoller, als es auch die Beherrschung und die Erkenntnis der Muttersprache fördert. Die Oberstufe soll sich dann nicht einem neuen Ziele zuwenden, es handelt sich für sie um Festhaltung, Sicherung und maßvolle Erweiterung des grammatischen Wissens und um die Hilfsdisziplinen der Stilistik und Synoymik. Die schriftliche Abschlußleistung ist demgemäß eine Übersetzung aus dem Deutschen.

3. In bewußtem Gegensatze zum Französischen soll beim Englischen auf allen Stufen die freie mündliche und schriftliche Beherrschung der Sprache erstrebt werden. Hier ist also die natürliche direkte Methode von vornherein und fast ausschließlich zu wählen. Sprechübungen an Objekten und Bildern sollen die deutsche Vokabel möglichst ausschalten. Die Formen und Gesetze der fremden Sprache sollen durch Nachahmung zum Eigentum des Schülers werden, die von bloßer Reproduktion sich zu allmählicher Gewöhnung an das fremde Idiom erhebt. Hier ist also die Übersetzung deutscher Texte ganz zu vermeiden, da sie den gewollten Erfolg eher hemmt als fördert; es soll von Anfang an durch Umformungen, Wiedererzählen usw. auf den Aufsatz als Zielleistung hingearbeitet werden.

4. Daß in beiden Sprachen nach wie vor die Lektüre und die Hebung der darin enthaltenen Schätze den Mittelpunkt des Unterrichts in den Oberklassen bilden soll, ist selbstverständlich und sei nur der Vollständigkeit wegen erwähnt, ebenso daß die Kenntnisse in der Literatur und Kulturgeschichte jedes Volkes nicht zu vernachlässigen sind. In der Lektüre könnten dabei mehr noch als bisher philosophische, soziale, naturwissenschaftliche, technische Stoffe zu ihrem Rechte kommen.

5. Von der Ausführung dieser Vorschläge erhoffe ich mehrfachen Nutzen: eine durch die Arbeitsteilung bedingte Erleichterung für Lehrer und Schüler, eine durch die Beschäftigung in den Oberklassen gestärkte und geschärfte formale Bildung, eine erfreuliche mündliche und schriftliche Beherrschung des Englischen,

der Hauptsprache des modernen Lebens, welche für die meisten Abiturienten der Oberrealschule in ihrem späteren Berufe von größerer Bedeutung sein wird als das Französische. Außerdem ergibt sich eine reinliche Scheidung der beiden Lehrweisen, zwischen denen die Neuphilologen heut zum Schaden der Sache noch hin- und herschwanken. Die neuere Methode verlangt konsequente Durchführung und möglichst geringen Lehrerwechsel; beides aber ist selbst an den großen Anstalten beim Englischen leichter zu erreichen, weil es sich auf weniger Schuljahre erstreckt.

Schöneberg. Rich. Müller.

Kurse.

I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und der philosophischen Fakultät. — III. Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten.

I. Im Wintersemester 1907/08 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 266 Studierende teilgenommen. Die Teilnehmer waren ohne Ausnahme Studierende der Rechtswissenschaften. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 41, eines Realgymnasiums 165, einer Oberrealschule 59. Preußen waren 242, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 18, Ausländer 6. Es standen 24 im ersten Semester, 64 im zweiten, 29 im dritten, 49 im vierten, 26 im fünften, 55 im sechsten, 7 im siebenten, 8 im achten und 4 im neunten.

An die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 114, Bonn 35, Breslau 14, Göttingen 14, Greifswald 7, Halle 12, Kiel 17, Königsberg 10, Marburg 23, Münster 20.

II. Im Wintersemester 1907/08 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät auf den Preußischen Hochschulen im ganzen 174 Studierende teilgenommen, davon 1 Theologe, 98 Juristen, 75 Angehörige der philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 6, neuere Philologie 30, Deutsch 17, Geschichte 7, Mathematik und Naturwissenschaften 2, Staatswissenschaften 3, sonstige Fächer 10. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 4 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 126 eines Realgymnasiums, 36 einer Oberrealschule und 1 einer Realschule. Preußen waren 145, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 23, Ausländer 6. Von den 98 Studierenden der Rechte, die den Kursus besuchten, standen im ersten Semester 22, im zweiten 27, im dritten 7, im vierten 19, im fünften 12, im sechsten 6, im siebenten 3, im neunten 1 und im elften 1.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem

Kursus wie folgt: Berlin 104, Bonn 14, Breslau 11, Göttingen 6, Halle 11, Kiel 16, Königsberg 3, Marburg 5, Münster 4. In Greifswald kam der Kursus nicht zustande.

III. Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Wintersemester 1907/08. Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Wintersemester 1907/08 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Wintersemester 1907/08 waren insgesamt immatrikuliert:

A. In der evangelisch-theologischen Fakultät 1101 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

B. In der katholisch-theologischen Fakultät 832 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

C. In der juristischen Fakultät 6344 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	5452
„ „ „	„ Realgymnasiums	660
„ „ „	einer Oberrealschule	232

D. In der medizinischen Fakultät 2643 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	2289
„ „ „	„ Realgymnasiums	291
„ „ „	einer Oberrealschule	63

E. In der philosophischen Fakultät 8420 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	6097
„ „ „	„ Realgymnasiums	1337
„ „ „	einer Oberrealschule	986

Hiervon studierten:

1. Philosophie 207 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	175
„ „ „	„ Realgymnasiums	21
„ „ „	einer Oberrealschule	11

2. Klassische Philologie und Deutsch 3079 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	2897
„ „ „	„ Realgymnasiums	129
„ „ „	einer Oberrealschule	53

3. Neuere Philologie 1428 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	664
„ „ „	„ Realgymnasiums	475
„ „ „	einer Oberrealschule	289

4. Geschichte 656 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	566
„ „ „	„ Realgymnasiums	63
„ „ „	einer Oberrealschule	27

5. Mathematik und Naturwissenschaften 2328 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 1308
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 497
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 523
6. Sonstige Studienfächer 722 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 487
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 152
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 83

II. Von den unter I aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

A. In der evangelisch-theologischen Fakultät 65 Studierende, alle immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

B. In der katholisch-theologischen Fakultät 26 Studierende, alle immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

C. In der juristischen Fakultät 330 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 263
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 48
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 19

D. In der medizinischen Fakultät 119 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 102
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 13
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 4

E. In der philosophischen Fakultät 406 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 274
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 80
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 52

Hiervon studierten:

1. Philosophie 15 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 14
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 1
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . —
2. Klassische Philologie und Deutsch 105 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 96
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 6
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 3
3. Neuere Philologie 65 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 32
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 19
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 14
4. Geschichte 30 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 22
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 7
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 1

5. Mathematik und Naturwissenschaften 129 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums . . .	67
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	34
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	28

6. Sonstige Studienfächer 62 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums . . .	43
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	13
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	6

Berlin. A. Tilmann.

Stand des Ruderns an Deutschlands höheren Lehranstalten mit Ausnahme Preußens im Sommer 1907. *)

Folgende Übersicht zeigt, daß im Sommer 1907 an 31 höheren Lehranstalten Deutschlands, abgesehen von Preußen, von etwa 700 Schülern das sportsgerechte Rudern betrieben wurde. Diese Zahlen könnten klein erscheinen, verglichen mit den für Preußen festgestellten, finden aber eine ausreichende Erklärung in der Verschiedenheit der Bodengestalt Nord- und Süddeutschlands. Daß an Orten wie Esslingen am Neckar das Rudern Einführung gefunden hat, muß geradezu Staunen erregen und läßt auf ein ungemein starkes Interesse am Wassersport schließen. Ebenso finden wir durch die Zahlen bestätigt, was auch für Preußen festgestellt wurde: das starke Anwachsen des Interesses in den letzten fünf Jahren; die Zahl der das Rudern pflegenden Anstalten hat sich in den in Frage kommenden Staaten sogar vervierfacht. Der Ruderunterricht liegt allerdings noch zum größeren Teil in den Händen der Herren-Rudervereine, was sich wohl aus dem Umstande erklärt, daß unsere süddeutschen Kollegen weniger Gelegenheit hatten, den sportsmäßigen Betrieb kennen zu lernen als wir Norddeutschen. Die Alumnatverhältnisse der Fürstenschule zu Grimma begünstigen offenbar die Pflege des Ruderns, was ja auch die englischen Alumnate beweisen. Wo das Rudern Eingang gefunden hat, sprechen sich die Direktoren befriedigend über den Einfluß des Ruderns aus, so weit sich bereits Erfahrungen haben sammeln lassen.

Nachträglich sind mir noch von drei höheren Lehranstalten Preußens Berichte über die Ruderverhältnisse zugegangen, so daß die Zahl der rudernden Lehranstalten Preußens von 135 auf 138 mit 2850 Ruderern gestiegen ist.

*) Siehe „Monatschrift für höhere Schulen“ VII, p. 21.

Nachtrag.

L. d. Nr.	Provinz	Ort	Anstalt	Tag und Jahr der Gründung	Leitung und Unterricht	Zahl der Ruderer 1907
136	Hessen-Nassau	Kassel	St. Realgymnasium	1. VI. 1907	Oberlehrer	20
137	Rheinprovinz	Essen	„ Realgymnasium	25. III. 1904	„	39
138	„	Wetzlar	Ruder-Riege „Mark" Kgl. Gymnasium	5. VI. 1907	Oberlehrer / Herren-R.-V.	15

Höhere Lehranstalten in deutschen Staaten mit Ausnahme Preußens.

Lfd. Nr.	Land	Ort	Anstalt	Tag und Jahr der Gründung	Leitung und Unterricht	Zahl der Ruderer 1907
1	Baden	Mannheim	Karl Friedr. Gymn.	?	Herren-R.-V.	10
2	„	Konstanz	Gr. Gymnasium	?	„	5
3	Bayern	Aschaffenburg	Kgl. Gymnasium	1. IV. 1904	Turnlehrer	34
4	„	Passau	Kgl. Gymnasium	1. IV. 1905	Oberlehrer / Herren-R.-V.	12
5	„	Regensburg	Kgl. Neues Gymn.	15. V. 1907	Herren R.-V.	16
6	„	Straubing	Kgl. Gymnasium	1. V. 1905	Oberlehrer	16
7	Württemberg	Esslingen	Ober-Realschule	1. IX. 1905	Oberlehrer	24
8	Sachsen	Dresden N.	Drei König-Schule	? 1887	Dresd. R.-V.	10
9	„	Dresden	Wettiner Gymn.	?	Dresd. R. Cl.	?
10	„	„	Kreuzschule	?	Dresd. R.-V.	?
11	„	Grimma	K. Fürst. Landessch.	IX. 1882	Oberlehrer	160
12	„	Leipzig	Thomaschule	VII. 1890	Direktor	14
13	„	Meissen	Gymn. mit Realsch. „Mulda"	VI. 1907	Oberlehrer H.R.-V.	4
14	„	Wurzen	Kgl. Gymnasium	3. VI. 1891	Direktor	18
15	Hessen	Heidelberg	Ober-Realschule	VIII. 1904	Direktor Ruder-Gesellschaft H.	23
16	„	Offenbach a. M.	Ober-Realschule	VI. 1902	Dir. R.-V. Undine	17
17	„	„	Gymnasium	?	„	10
18	„	Wimpfen	Realschule	VI. 1907	Direktor	15
19	„	Worms	Gymn. u. O.-R.-Sch.	3. VII 1895	Oberlehrer / Worms. R.-G.	11
20	Braunschweig	Braunschweig	Martino-Katharin.	V. 1905	Direktor	27
21	„	„	St. Ober-Realsch.	VIII. 1905	„	43
22	„	„	Wilhelms Gymn.	IV. 1907	„	70
23	„	„	Realgymnasium	IV. 1907	Direktor / Flotten-Verein	25
24	Anhalt	Dessau	Hzgl. Friedr. Gymn.	29. IV. 1895	Oberlehrer	14
25	„	„	Friedr. O.-Realsch.	IV. 1906	Oberlehrer	?
26	Bremen	Vegesack	Realgymnasium	23. V. 1906	Oberlehrer	16
27	Hamburg	Hamburg	Schüler verschied. Anstalten	VII. 1906	R. Cl. Favorite / Hammonia	14
28	„	„	„	VII. 1907	Ruder-Club / Allemania 1866	16
29	„	„	„	VII. 1906	Hamburger R.-V.	15
30	Lübeck	Lübeck	Katharineum	23. VI. 1904	Oberlehrer	31
31	„	„	Johanneum	IV. 1906	Oberlehrer	9
						679

Bernhard Kuhse.

II. Programmabhandlungen. Ostern 1907.

Mathematik und Naturwissenschaften.

1. Allgemeines.

Die Widersprüche, die zwischen Kants kritischem Idealismus und den Tatsachen der naturwissenschaftlichen Erkenntnis bestehen, sucht **Drexler, H.,** (Kattowitz, Gymnasium, Prog.-No. 239) in seiner Schrift über „Wissenschaft und Wirklichkeit in Kantischer Auffassung" dadurch zu lösen, daß er auf die Doppelnatur hinweist, die nach Kant dem erkennenden Subjekte zukommt. Dem empirischen Subjekte stehen die Naturdinge als Dinge an sich, als Realitäten gegenüber und können daher nur durch Beobachtung erkannt werden; dem transzendentalen Subjekte sind sie nur Vorstellungsverbindungen. Von diesem Gesichtspunkte aus untersucht Drexler das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Wirklichkeit im Kantischen System, das also nach ihm eine Versöhnung zwischen Empirismus und Transzendentalphilosophie darstellt.

Im Gegensatze hierzu vertritt **Ulrich, G.,** (Berlin, 7. Realschule, Prog.-No. 142) in seiner eingehenden und außerordentlich ergebnisreichen Untersuchung über den Begriff des Raumes ganz den transzendentalen Idealismus der Kantischen Raumlehre.

Sturm, J., (Briesen, Realprogymnasium, Prog.-No. 47) weist nach, wie die Infinitesimalgedanken in Leibnizens Metaphysik Anwendung gefunden haben, wie die beiden Begriffe Monade und Differential demselben Wunsche, in allen Dingen Harmonie und Stetigkeit zu sehen, ihren Ursprung verdanken.

Von einer nur in großen Zügen hingezeichneten Skizze der Geschichte der mathematischen Wissenschaft ausgehend weist **Glauner, Th.,** (Wittenberg, Melanchthon-Gymnasium, Prog.-No. 312) die Bedeutung der Mathematik und der Naturwissenschaften für die allgemeine Bildung nach. Er kommt dabei zu dem Ergebnis, daß ein wesentlicher Teil der Kultur, und zwar gerade der, welcher der Neuzeit ihren Charakter verleiht, nicht aus dem griechisch-römischen Geistesleben stammt, sondern in allen wesentlichen Entwicklungsstufen der neueren Zeit angehört.

2. Mathematik.

Dolze, P., Über Bernoullische Zahlen und Funktionen, welche zu einer Fundamentaldiskriminante gehören, und deren Anwendung auf die Summation unendlicher Reihen. Dresden-Altstadt, Annenschule, Prog.-No. 694.

Emmerich, A., Pseudogleichschenklige Dreiecke im Bereiche der Winkelhalbierenden. I. Mülheim a. d. R., Gymnasium und Realschule, Prog.-No. 571.

Franz, K., Über Kreisschnitte auf Flächen zweiter Ordnung, speziell über Kreisschnitte auf dem Ellipsoid. Eimsbüttel bei Hamburg. Oberrealschule und Realschule, Prog.-No. 918.

Lerch, A., Über Zentrum und Achse polarreziproker Dreiecke. Tarnowitz, Realgymnasium, Prog.-No. 272.

Marloh, E., Analytische Studien über zwei verwandte Gruppen von bestimmten Integralen. Hildesheim, Gymnasium Andreanum, Prog.-No. 378.

Pech, R., Über Modulargleichungen elliptischer Funktionen. Groß-Strehlitz, Gymnasium, Prog.-No. 248.

Pyrkosch, R., Das Büschel von Kurven vierter Ordnung mit drei festen Doppelpunkten und vier festen einfachen Punkten. Breslau, Gymnasium und Realgymnasium zum heiligen Geist. Prog.-No. 226.

Richert, P., Die ganzen rationalen Funktionen der ersten drei Grade und ihre Kurven. Exponentialreihen höherer Grade. Berlin, 3. Realschule, Prog.-No. 138.

Röhrborn, K., Potential und Anziehung eines verlängerten Rotationsellipsoids für den Fall, daß die Dichtigkeit gleich $k_0+k_1xy+k_2xz+k_3yz$. Hirschberg i. Sch., Realschule, Prog.-No. 282.

Scheele, F., Über die Dandelinschen Kugeln. Berlin, 10. Realschule, Prog.-No. 145.

Wirth, H., Beiträge zur Theorie der Abbildungen durch reciproke radii vectores. Wolgast, Realprogymnasium, Prog.-No. 194.

Zehme, Eigenschaften des Krümmungsschwerpunktes ebener Kurven. II. Arnstadt, Gymnasium, Prog.-No. 897.

Arbeiten, die sich mit der Methodik des mathematischen Unterrichts befassen, sind leider nur in geringer Zahl diesmal dargeboten worden. Besonders muß es auffallen, daß die Anregungen, die von der „Unterrichtskommission" und von den Göttinger Kursen ausgegangen sind, in den Programmbeilagen kaum einen Nachklang gefunden haben. Bei der regen Tätigkeit, die sich auf allen anderen Gebieten des Unterrichts bekundet hat, gibt diese Tatsache immerhin zu denken. — Die Arbeit von **Milarch, E.,** (Bonn, Gymnasium und Realgymnasium, Prog.-No. 534) über die Verwendung des Differentialquotienten auf der Oberstufe des Realgymnasiums (als Anhang: die reellen Wurzeln der Kubischen Gleichungen) kann als ein Beitrag zu den angedeuteten Bestrebungen nicht gelten, da sie nur die Verwendbarkeit des Differentialquotienten für die Ableitung einiger wichtiger Reihen angibt, ohne hierbei neue Wege zu weisen.

Die mathematischen Aufgaben, die **Wernicke, E.,** (Marienwerder, Gymnasium, Prog.-No. 40) aus dem Nachlasse des Prof. Hermann von Schaewen herausgegeben hat, sind im Unterricht gut verwendbar. Die neue methodische Darstellung und kurze Formulierung der Leibrenten- und Lebensversicherungsrechnung für eine Person von **Onstein, F.,** (Aachen, Realgymnasium, Prog.-No. 594) bietet eine bessere Übersichtlichkeit der Formeln als die bisher übliche Methode. Die Vereinfachung wird dadurch erreicht, daß nicht nur für das Alter des Versicherten beim Vertragsabschluß sondern auch für andere Altersstufen einfache Buchstaben eingeführt und die Leistungen der Bank und die des Versicherten durch besondere Symbole unterschieden werden.

Graeber, R., (Kottbus, Gymnasium, Prog.-No. 88) hat einige interessante Beiträge zur Zylinder- und Kugelberechnung geliefert. Seine Arbeit beschäftigt sich mit den verschiedenen Arten und Teilen des Zylinderhufes, deren Inhalt und Schwerpunkt er ermittelt, und mit den durch Durchdringung von gleichen geraden Zylindern entstehenden Körpern. Die Kugelformeln leitet der Verfasser aus der Betrachtung einer Hohlkugelschicht, die der übrigen Rotationskörper durch Vergleich mit Restkörpern ab.

In seinen geometrischen Untersuchungen über inverse Kurven und Kegelschnitten leitet **Gutsche, O.,** (Breslau, Oberrealschule, Prog.-No. 274) eine Anzahl hübscher Konstruktionen für Tangente, Normale und Krümmungskreise von Kardioide, Zissoide, Lemniskate, Strophoide und Maclaurinscher Trisektrix ab. Das Studium der Arbeit scheint mir vorzüglich geeignet für besonders befähigte Schüler auch des Gymnasiums.

Böger, R., (Hamburg, Johanneum, Prog.-No. 915) behandelt die optische Verwandtschaft in projektiver Darstellung.

3. Astronomie und Meteorologie.

Zur Gestaltung des Unterrichts in der mathematischen Himmelskunde liefert **Hoffmann, B.,** (Bromberg, Gymnasium, Prog.-No. 195) willkommene Beiträge aus der Praxis. Sie zeigen, daß es auch am Gymnasium und trotz aller Schwierigkeiten sehr wohl möglich ist, die Schüler zu astronomischen Beobachtungen anzuleiten und sie durch eigene Anschauung mit den Erscheinungen am Himmelsgewölbe bekannt zu machen. Hoffmann hat mit seinen Primanern die Lage der Meridianebene bestimmt, die Bewegung des Fixsternhimmels und den Sonnenlauf verfolgt, insbesondere Sonnenhöhe und -Durchmesser, ermittelt, Zeitgleichungs- und Zeitbestimmungen vorgenommen und teilt nun in seiner Arbeit die hierbei gemachten mannigfaltigen Erfahrungen mit. Das Studium der Programmschrift sei dringend empfohlen. Sicher wird es zu ähnlichen Versuchen anregen.

Gegenüber der vorsichtigen Zurückhaltung, die die „Unterrichtskommission" in bezug auf die Astronomie beobachtet, sucht **Gnau, E.,** (Sangerhausen, Gymnasium, Prog.-No. 324) in seiner Arbeit über die Astronomie in der Schule diesem Unterricht zu einem innigeren Verhältnisse zu den übrigen Disziplinen, insbesondere den humanistischen, und dadurch zu einer zielgerechten Einfügung in den Schulorganismus zu verhelfen. Auf Grund des aus seinen Ansichten sich ergebenden historisch-genetischen Verfahrens entwirft er einen allgemeinen Lehrgang für den

Unterricht in der mathematischen Geographie und führt diesen in dem vorliegenden ersten Teil für die beiden Klassen Sexta und Quinta ausführlich durch. Die Arbeit verdient als Beitrag zur Methodik des geographischen Unterrichts Beachtung.

Meteorologische Arbeiten liegen vor von **Müller, R.,** (Gumbinnen, Friedrichsschule, Prog.-No. 4): Ergebnisse der zwanzigjährigen zu Gumbinnen von 1885—1906 angestellten meteorologischen Beobachtungen, und von **Voigt, J.,** (Ilmenau, Realschule, Prog.-No. 849): Ergebnisse der meteorologischen Beobachtungen in Ilmenau, Weimar und Jena. Beide Schriften beschränken sich in dankenswerter Weise nicht auf die Mitteilung des trocknen Zahlenmaterials sondern knüpfen auch allgemeine meteorologische Betrachtungen an, die das Interesse für den Gegenstand und für die Beobachtungsresultate zu wecken geeignet sind.

Abt, A., (Essen, Oberrealschule, Prog.-No. 627) bringt eine Vergleichung seismischer Registrierungen, die Wiechert mit seinem astatischen Pendelseismometer in Göttingen und der Verfasser mit einem photographisch registrierenden Horizontalpendel in Essen vorgenommen hat.

Die wissenschaftliche Abhandlung von **Rummler, R.,** (Freiburg i. Sch., Oberrealschule, Prog.-No. 278) über die Messungen der Windstärke beschreibt die Einrichtung und Wirkungsweise der verschiedenen Anemometer, über die Lehrbücher und Fachwerke leider ganz hinweg zu gehen pflegen. Die mühevolle Sammlung des zerstreuten Materials verdient daher Dank.

An die Lösung der lebhaft umstrittenen Frage, ob das Klima auf der ganzen Erde fortgesetzt trockner wird, ist **Halbfaß, W.,** (Neuhaldensleben, Gymnasium, Prog.-No. 301) auf einer Forschungsreise nach Nordschottland herangetreten. In dem einstweilen vorliegenden ersten Teile seiner Arbeit über Klimatologische Probleme im Lichte moderner Seenforschung zeigt der Verfasser, daß allerdings der jetzigen Periode eine erheblich feuchtere voranging, daß aber eine allgemeine Austrockung der Erde in den letzten Jahrzehnten nicht wahrscheinlich ist. Niveauverminderungen der vorhandenen Seen lassen sich zum größten Teil auf andere als klimatische Ursachen zurückführen.

4. Physik.

Unter den physikalischen Arbeiten verdient an erster Stelle die von **Elster, J.** und **Geitel, H.** (Wolfenbüttel, Gymnasium, Prog.-No. 874) über die Radioaktivität der Erdsubstanz und ihre mögliche Beziehung zur Erdwärme genannt zu werden. Da in der Atmosphäre dauernd eine radioaktive Emanation enthalten ist, deren Ursprung aus dem Erdboden als nachgewiesen gelten kann, so lag der Gedanke nicht fern, daß zwischen dem Radiumgehalt der Erde und der Eigenwärme der letzteren ein ursächlicher Zusammenhang bestehen müsse. Himstedt, Liebenow und Rutherford haben hierauf schon hingewiesen. Die beiden Verfasser unterziehen die physikalischen Vorstellungen, die für eine derartige Beziehung sprechen, einer Prüfung und gelangen zu folgendem Resultate: Nehmen wir an, daß der Radiumgehalt der Gesteine, aus denen sich die uns zugängliche Erdkruste zusammensetzt, auch in größeren Tiefen mit dem an der Oberfläche gefundenen übereinstimmt, setzen wir ferner voraus, daß die Temperatur im Inneren

der Erde zeitlich nicht im Steigen begriffen und das Wärmeleitungsvermögen jener Gesteine von der Temperatur unabhängig ist, so könnten diese nur bis zu einer im Vergleich zum Erdradius sehr kleinen Tiefe hinabreichen. Der von ihnen eingeschlossene Kern müßte radiumfrei und von einer konstanten Temperatur sein, welche die der Erdoberfläche beträchtlich überschritte. — Die Arbeit ist eingeleitet durch eine gut orientierende Übersicht über die Radioaktivität und durch die Darlegung der von den Verfassern angegebenen Untersuchungsmethoden zum Nachweis der radioaktiven Stoffe in der Erde.

Eine auch für den Unterricht in O II recht gut verwendbare Einführung in die Energielehre im physikalischen Unterricht bietet **Schacht, J.**, (Berlin, 4. Realschule, Prog.-No. 139). Von einfachen aber überzeugenden Versuchen ausgehend entwickelt er die Begriffe: Arbeit und Effekt, Energie der Lage und Bewegung, der Wärme- und chemischen Energie und erläutert dann näher die Vorgänge in den galvanischen Ketten. — **Stuff, W.**, (Paderborn, Gymnasium, Prog.-No. 440) hat seine Dissertation über Wärme und Energie von Kondensatorfunken beigelegt. — **Geschöser, O.**, (Öls, Gymnasium, Prog.-No. 250) sieht jeden Körper als Träger von Elektronen und daher jede Bewegung eines Körpers als elektrische Ströme an. Die hieraus sich ergebende Folgerung, daß stromdurchflossene Drähte schwerer oder leichter werden je nach der Richtung des Stromes, hat er experimentell bestätigt. — **Geipel, G.**, (Breslau, Maria-Magdalenen-Gymnasium, Prog.-No. 223) gibt in einem kurzen Auszuge aus Zennecks „Elektromagnetische Schwingungen und drahtlose Telegraphie" (Stuttgart 1905) eine Beantwortung der Frage: Was folgt aus unserer Kenntnis von den elektromagnetischen Schwingungen für ihre Anwendung auf die drahtlose Telegraphie?

Eine klar geschriebene Arbeit von **Fischer, O.**, (Leipzig, Realgymnasium, Prog.-No. 697) über die optische Abbildung, die die genauen Abbildungsgesetze für zentrierte Systeme optischer Kugelflächen schulgerecht macht, kann zur Durchsicht und Benutzung im Unterricht besonders auch für das Privatstudium guter Primaner nur empfohlen werden.

Namentlich für kleinere Anstalten ist ein neuer Experimentierkasten für den Unterricht in der Elektrostatik, den **Busch, F.**, (Arnsberg, Gymnasium, Prog.-No. 420) zusammengestellt hat, sehr zu empfehlen. Den Hauptteil bilden zwei Gabelelektroskope, die außerordentlich einfach in der Konstruktion, weithin sichtbar und sehr empfindlich sind. Der übrige Inhalt des Kastens gestattet alle wünschenswerten qualitativen Versuche über Reibungselektrizität, auch solche, die zur Erläuterung der Begriffe Potential und Kapazität sowie zum Nachweis von Kondensatorwirkungen angestellt zu werden pflegen, auszuführen. Wo solche Versuche zu Schülerübungen benutzt werden, kann Buschs Experimentierkasten auch hierzu mit großem Vorteil benutzt werden.

Die praktischen Schülerarbeiten in der Physik stehen jetzt im Brennpunkte des Interesses. Manche Fachkollegen verhalten sich ihnen gegenüber noch ablehnend, weil ihnen unbekannt geblieben ist, welche Erfolge bereits auf diesem Gebiete erreicht sind, und in welch mannigfaltiger Weise sich solche Übungen in den Unterricht einfügen lassen. Gerade diesen Physiklehrern wird die Arbeit von

Leik, W., (Groß-Lichterfelde, Oberrealschule, Prog.-No. 154)*) sehr willkommen sein. Sie orientiert gut über das Ganze der Schülerübungen und wird im einzelnen auch auf Zustimmung rechnen können. Nur der grundsätzlichen Ablehnung des Übens während der Physikstunde möchte ich widersprechen. Zutreffend ist das, was der Verfasser über das Verfehlte der bisherigen systematisch-enzyklopädischen Behandlung der Physik und über die Notwendigkeit sagt, im physikalischen Unterricht Zusammenhänge zu schaffen und die wichtigsten Erscheinungen in Form von großen Problemen zusammenzufassen.

Als Leitfaden für Physikalische Schülerübungen in den oberen Klassen wird sich die aus der Praxis hervorgegangene Aufgabensammlung von **Kaiser, W.,** (Bochum, Oberralschule, Prog.-No. 463)*) sicher gut bewähren. Die Aufgaben, die fast das ganze Lehrpensum der Physik umfassen, sind sorgsam ausgewählt, nicht zu schwierig, überschreiten nicht die durch das Lehrziel der höheren Schulen gesteckten Grenzen, und sind durch die beigefügten Anleitungen und Überlegungen ausreichend, aber doch nicht zu weitgehend vorbereitet. Manche der zur Einführung dienenden allgemeinen Aufgaben würde ich in die Mathematikstunde verweisen. — Bei der Bedeutung, welche farbige Darstellungen als Anschauungsmittel in fast allen Unterrichtsfächern gewonnen haben, verdient neben der Kurzsichtigkeit auch die Farbenblindheit der Schüler Beachtung. **Hoffmann, P.,** (Reichenbach i. Sch., König Wilhelm-Schule, Prog.-No. 268) hat im ganzen 2347 Schüler auf Farbenblindheit untersucht, wobei er das auch schon anderwärts festgestellte Ergebnis fand, daß das männliche Geschlecht weit mehr mit diesem Übel belastet ist als das weibliche, höhere Gesellschaftsklassen mehr als die niederen, die jüdische Bevölkerung ganz erheblich mehr als die christliche. Die Schrift, die auch die Methode der Untersuchung eingehend darlegt, ist geeignet, zu ähnlichen Feststellungen anzuregen.

Über die Arbeit von **Danckwortt, O.,** (Magdeburg, Realgymnasium, Prog.-No. 318): „Die älteren Apparate der physikalischen Sammlung des Realgymasiums" siehe Bd. VI, S. 574.

5. Chemie.

Es gewinnt die Überzeugung immer mehr an Boden, daß die chemischen Laboratoriumsübungen, die bisher ausschließlich der qualitativen und quantitativen Analyse gewidmet waren, in eine engere Verbindung mit dem theoretischen Unterricht treten müssen. Den hierauf abzielenden Bestrebungen, die schon in den Leitfäden von Henniger, Dannemann, Dennert, Scheid zum Ausdruck gekommen sind, schließt sich auch **Löwenhardt, E.,** (Halle, Oberrealschule, Prog.-No. 328) in seinen Proben aus einem Leitfaden für das chemische Praktikum an. Die vom Verfasser angegebenen Versuche sind im wesentlichen eine Wiederholung der sonst im theoretischen Unterricht vom Lehrer ausgeführten Experimente, leiten aber durch die zahlreich vorgesehenen Reaktionen doch zur Analyse an. Die ausführlichen Anweisungen erleichtern dem Lehrer die Arbeit. — Der

*) Die Abhandlung ist auch als Broschüre erschienen und zwar im Verlage von Quelle und Meyer, Leipzig. Preis 0,80 M.

zweite Teil der von **Schaube, P.,** (Bromberg, Realgymnasium, Prog.-No. 214) verfaßten Einführung in die Chemie in schulgemäßer Behandlung zeigt eine gute Auswahl und Disposition des Lehrstoffes der Unterprima. Anfänger im Lehramt, denen es immer schwerer fällt, den in den dickleibigen Lehrbüchern gebotenen Stoff zu der dem Chemieunterricht am Realgymnasium eingeräumten Zeit in das richtige Verhältnis zu bringen, sollten sich bei Schaube Rat holen.

Gebauer, A., (Gummersbach, Oberrealschule, Prog.-No. 629) hat sich ein großes Verdienst erworben durch eine aus der außerordentlich umfangreichen Literatur zusammengestellte Monographie der Edelgase. Alles was über die Entdeckungsgeschichte, die Darstellung, das Vorkommen, die physikalisch-chemischen Eigenschaften, die Stellung der Edelgase im System der Elemente wesentliches erforscht worden ist, finden wir in der vortrefflichen Arbeit mit genauen Literaturnachweisen übersichtlich und kritisch geordnet. — Landwirtschaftliche Kreise werden die beiden folgenden Arbeiten interessieren: **Klöppel, A. J.,** (Döbeln, Realgymnasium und landwirtschaftliche Schule, Prog.-No. 693): Rübenanbau- und Rübendüngungsversuche mit Kalistickstoff und Chilisalpeter und **Schulz, O.,** (Herford i. W., Landwirtschafts- und Realschule, Prog.-No. 473): Die preußische Rentengutsgesetzgebung und die Neugestaltung landwirtschaftlicher Betriebe in den westfälischen Rentengütern, untersucht an den Rentengutsbildungen im Kreise Wiedenbrück i. W.

6. Naturbeschreibung.

Das Stettiner Marienstiftsgymnasium nimmt unter den humanistischen Gymnasien eine eigenartige Stellung ein durch den Besitz einer besonders reichhaltigen naturhistorischen Sammlung und durch seinen fakultativen biologischen Unterricht in den oberen Klassen, den es allen ungünstigen Zeitverhältnissen und allen Reglements zum Trotz fast ein Jahrhundert hindurch sich bewahrt hat. Wie das Marienstift zu dieser Einrichtung gekommen ist, erfahren wir aus der vortrefflichen Arbeit von **Miltz, O.,** (Prog.-No. 182). Sie schildert die Anfänge und den Entwicklungsgang des Unterrichts in der Naturgeschichte am ehemaligen Pädagogium und am akademischen Gymnasium zu Stettin, wo tüchtige Professoren der Medizin, die hier seit 1647 wirkten, das Studium der Biologie zu einer vollen Blüte brachten. An dem im Jahre 1805 aus diesen Anstalten hervorgegangenen Königlichen und Stadtgymnasium wurde 1828 ein biologischer Unterricht in den oberen Klassen eingerichtet, der sich bis heute erhalten hat. Nicht nur für die Geschichte der Anstalt, sondern für die Geschichte des naturkundlichen Unterrichts überhaupt ist die Miltzsche Arbeit überaus wertvoll durch den Einblick, den sie in den inneren Betrieb des Unterrichts, in die Methode und Stoffverteilung besonders in dem Zeitraume von 1772 bis 1801 gewährt, wo unter Kölplin der naturhistorische Unterricht durch seine Leistungen und Erfolge die anderen Lehrgegenstände weit in den Schatten stellte. Die Humanität des Marienstifts hat darunter nicht gelitten.

Mit der Schulgartenfrage beschäftigen sich diesmal drei Arbeiten: **Nicklitzsch, K. R.,** Der Schulgarten der Oschatzer Realschule (Prog.-No. 725), **Sabin, K.,** Der Schulgarten der Realschule im Dienste des Unterrichts (Barmen, Realschule, Prog.-No. 619) und **Eichner, A.,** Unser Schulgarten (Lauban,

Gymnasium, Prog.-No. 242). Es ist höchst erfreulich, auch aus diesen Arbeiten wieder zu ersehen, wie die Notwendigkeit eines Pflanzengartens immer mehr erkannt und wie dessen Bedeutung für die Beschaffung des Anschauungsmaterials und für die Beobachtung des Pflanzenlebens mit immer größerer Übereinstimmung geschätzt wird. Die beiden ersten Arbeiten geben vor allem recht wertvolle Winke für die Anlage eines solchen Schulgartens, während die Abhandlung Eichners besonders reichen Stoff für die unterrichtliche Ausnutzung zu biologischen Beobachtungen beibringt.

Eine sehr ansprechende Arbeit ist **Franks, H.,** Blütenbiologie der Heimat (Dortmund, Gymnasium, Prog.-No. 428), die an einer Reihe gut gewählter Pflanzen die Blüteneinrichtungen und deren Bedeutung für die Samenbildung so anschaulich darlegt, daß das Interesse an biologischen Fragen durch sie bei den Schülern sicherlich wirksam gefördert werden wird.

Daß die biozentrische Betrachtungsweise im naturgeschichtlichen Unterricht die Systematik nicht gefährdet, beweisen die schätzenswerten Beiträge zur speziellen Botanik, die in den diesjährigen Programmbeilagen wieder enthalten sind. So bringt **Brockhausen, H.,** (Rheine, Gymnasium, Prog.-No. 442), der Herausgeber von Karschs Flora Westfalens, manche beachtenswerte Berichtigungen und Ergänzungen zu diesem Werke; **Kaiser, P. E.,** (Schönebeck, Realschule, Prog.-No. 336) liefert neue Beiträge zur Kryptogamenflora von Schönebeck a. d. Elbe. **Kaufmann, F.,** (Elbing, Oberrealschule, Prog.-No. 53) erfreut mit einer Übersicht über die in Westpreußen beobachteten höheren Pilze, Basidiomyzeten und Askomyzeten und gibt dabei auch gute Fingerzeige für die schwierige Arbeit der Pilzpräparation. **Geisenheyner, L.,** (Kreuznach, Gymnasium, Prog.-No. 565) ergänzt seine vorteilhaft bekannte Wirbeltierfauna von Kreuznach und des Nahegebietes durch die Veröffentlichung seiner Beobachtungen über die Vogelwelt dieses Gebietes. **Spormann, K.,** (Stralsund, Gymnasium, Prog.-No. 186) gibt als Beitrag zur Makrolepidopterenfauna Pommerns eine Zusammenstellung der im nordwestlichen Neuvorpommern bisher beobachteten Großschmetterlinge, mit besonderer Berücksichtigung der näheren Umgebung Stralsunds. Dem vorliegenden ersten Teile, der die Rhopalozeren und Heterozeren außer den Geometriden umfaßt, hat er einen Hinweis auf die Bedeutung und den Wert des Sammelns und einen Rückblick auf die entomologische Sammeltätigkeit und Forschung in Stralsund während der letzten 100 Jahre vorangeschickt.

Rößler, R., (Zwickau, Gymnasium, Prog.-No. 688) macht uns in seiner Monographie über die Perlen und ihre Entstehung mit dem Ergebnis der neueren Forschungen auf diesem interessanten Gebiete bekannt. Hiernach scheint es ja festzustehen, daß wenigstens bei Mytilus ein Trematode den Anlaß zur Perlbildung gibt, während bei anderen Arten allerlei Schmarotzer oder auch anorganische Eindringlinge den Perlkern bilden. Bau und Wachstum der Perlen, deren künstliche Erzeugung, die Kultur der Perlmuscheln und die Entwicklung der Perlparasiten werden in der Rößlerschen Arbeit eingehend geschildert.

Münster i. W. J. Norrenberg.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zur Geschichte der Pädagogik.

Fritzsche, William, Die pädagogisch-didaktischen Theorien Charles Bonnets. Manns Pädagogisches Magazin. 259. Heft. Langensalza 1905. Beyer & Söhne. 120 S. 8°. 1,50 M.

An die Spitze dieser Sammelbesprechung müssen wir einen Namen setzen, der bisher in der Geschichte der Pädagogik unbekannt war: Charles Bonnet. Er war ein Landsmann und Zeitgenosse Rousseaus. Sein Hauptwerk „Essai de Psychologie" trug den Untertitel „Considération sur les opérations de l'âme, sur l'habitude et sur l'éducation". Es erschien einige Jahre vor Rousseaus Émile. Der Erfolg dieses revolutionären Werkes hat wohl viel dazu beigetragen, daß Bonnets Theorien unbeachtet blieben. Indessen ist das nicht der einzige Grund, der die Wirkungslosigkeit der Bonnetschen Lehren erklärte. Seine Halbheit und Unentschiedenheit trägt mindestens ebenso sehr die Schuld daran. Er macht den sehr bemerkenswerten und meines Wissens ersten Versuch, die Pädagogik psychologisch zu fundieren. Aber dieses psychologische Fundament ist als Ganzes unhaltbar. Von den englischen Philosophen einerseits, von Leibniz anderseits beeinflußt, lehnt er den Materialismus entschieden ab. Aber er läßt die Wahrnehmungs-, Denk- und Bewußtseinsvorgänge so sehr von rein mechanischen Vorgängen in der Gehirn- und Nervensubstanz abhängig sein, daß die Seele zu vollkommener Untätigkeit verurteilt wird. Und doch sucht er auch wieder an anderen Stellen seines Werkes die Aktivität der Seele zu retten. Aber überzeugend gelingt ihm das nicht.

Als Ethiker huldigt Bonnet individual- und sozialeudämonistischen Tendenzen zugleich. Fundament alles sittlichen Handelns ist nach ihm die Selbstliebe. Sie wird vor dem Versinken in rohen Eigennutz durch die Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gesellschaft bewahrt: die durch gesellschaftliche und staatliche Gesetze gefügte Lebensordnung soll die schädigende Vorherrschaft der Selbstliebe unmöglich machen, eine ganz unhaltbare Moral, deren Ohnmacht er unbewußt selbst zugibt, indem er zur Schaffung einer zuverlässigeren Basis für die sittlichen Pflichten die Religion zu Hilfe ruft, die er mit ihrer Moralpredigt des Lohndienstes und der Strafenfurcht für die alleinige Bändigerin der großen Masse hält.

Und nun zu seiner Pädagogik! Er greift Rousseau an, weil er den Menschen

als von Natur gut und mitleidig geschaffen erklärt, und doch behauptet er selbst an anderer Stelle: „Die Seele ist eine Kraft, die von Natur auf das Gute gerichtet ist." Im Gegensatz zu Rousseau ist ihm ferner der natürliche Zustand nicht gleichbedeutend mit dem Urzustand der Menschheit. Auch die Entwicklung zum Gemeinschaftsleben, wie es sich herausgebildet hat, ist eine natürliche. Daher will er den Menschen in der Gesellschaft erzogen wissen. Und zwar wird nach seiner Ansicht die richtige Verstandesbildung auch die gewünschte Charakterbildung mit sich bringen. Wie das ganze Aufklärungszeitalter und wie schon ehedem Sokrates ist also auch er in dem Wahne befangen, daß Tugend lehrbar sei.

Am erfreulichsten ist Bonnets didaktische Theorie. Er fordert wie Pestalozzi Entwicklung und Übung der natürlichen Anlagen des Menschen als Aufgabe einer naturgemäßen Unterrichtsmethode und sieht die drei Hauptstufen des Lehrprozesses in der Überleitung von der Anschauung zum Begriff und vom Begriff zum Können. Seine Darlegungen über die Durcharbeitungsoperationen haben große Ähnlichkeit mit den Ausführungen Herbarts über die methodischen Stufen. Die Herbartsche Stufenfolge Klarheit, Assoziation, System und Methode wird wenn auch unter anderm Namen schon von ihm gefordert. Hübsch und ganz modern sind auch seine Gedanken über die Verbesserung des Religionsunterrichtes.

Fritzsche hat die psychologischen, ethischen und didaktischen Theorien Bonnets in sehr geschickter, klarer und fesselnder Darstellung aus den verschiedenen Schriften des Verfassers herausgeschält, den Zusammenhang seiner Ideen mit denen seiner Zeitgenossen und Vorläufer dargelegt, sowie das Wertvolle und Wertlose in seiner Lehre durch eine sachliche Kritik ins rechte Licht gerückt, eine Arbeit, für die ihm die geschichtliche Pädagogik nur dankbar sein kann. Er hat Bonnet als Vorläufer Herbarts einen Platz in der Geschichte der Pädagogik gesichert.

Rubinstein, Susanna, Die Energie als Wilhelm von Humboldts sittliches Grundprinzip. Manns Pädagogisches Magazin. 272. Heft. Langensalza 1906. Beyer & Söhne. 14 S. 8°. 0,20 M.

Hoch über Bonnets Sittenlehre erhebt sich diejenige Wilhelm von Humboldts, wie er sie als Vierundzwanzigjähriger in seinen „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen" (1792) vorträgt. Während jener zur Regelung und Förderung der Moral die Staatshilfe anrufen muß, ist dieser fest davon überzeugt, daß Legalität keine Moralität herbeiführen, daß staatlicher Zwang vielmehr die Kraft der Jugend nur schwächen kann. Daher auch seine Behauptung, daß dem Staate keine andere Aufgabe als der Schutz der Bürger zukomme. Grundlage aller Sittlichkeit ist ihm die im Menschen liegende Energie. Als Bestandteil der im Schöpfungsall waltenden kosmischen Energie zieht sie ihre Nahrung in erster Linie aus der Sinnlichkeit, der Grundlage alles irdischen Lebens und Vermittlerin zum Unsinnlichen. Das Ziel der Sittlichkeit ist die harmonische Ausbildung der im Menschen liegenden Kräfte und das Mittel, das zu diesem Ziele führt, die Selbsttätigkeit. Humboldt bietet bekanntlich selbst ein prächtiges Beispiel des rastlos an sich selbst arbeitenden, zu harmonischer Vielseitigkeit hinstrebenden Menschengeistes dar. Mit Recht weist daher die Verfasserin des kleinen, gedankenreichen Aufsatzes auf dieses Zusammenstimmen von Leben und Lehre einer hochgerichteten, edlen Persönlichkeit hin.

Münch, Wilhelm, Jean Paul, Der Verfasser der Levana. I. Band der Sammlung: „Die großen Erzieher. Ihre Persönlichkeit und ihre Systeme." Herausgegeben von Rudolf Lehmann. Berlin 1907. Reuther u. Reichard. 237 S. 8°. geh. 3 M.

Mit Wilhelm Münchs Buche über Jean Paul wird eine neue Sammlung pädagogischer Monographien eröffnet, welche den Persönlichkeiten und den pädagogischen Systemen unserer großen Erzieher von Sokrates bis auf Herbert Spencer gewidmet ist. Sie will zeigen, wie die erzieherischen Ideen dieser Männer aus ihren Lebenserfahrungen und ihrem Gedankenkreise entstanden und in welcher Weise sie von den Lehren bedeutender Vorgänger beeinflußt worden sind. Die letztere Aufgabe ist häufig die schwierigere. Die Historiker haben sie sich zwar oft recht leicht gemacht: sie stellten die Ähnlichkeit zwischen zwei Autoren fest und schlossen aus der Übereinstimmung kurzer Hand auf Abhängigkeit des jüngeren vom älteren. Gerade in der Geschichte der Pädagogik spielt diese oberflächliche Feststellung des Abhängigkeitsverhältnisses noch heute eine traurige Rolle. (Vgl. meinen Nachweis im 15. Beiheft zu den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 1908, S. 41). Wilhelm Münch weiß sehr wohl, welche Schwierigkeiten dieses Problem in sich birgt (vgl. S. 138), und so hat er die Aufgabe in der Weise zu lösen gesucht, daß er die Stellung Jean Pauls inmitten der pädagogischen Denker seiner Zeit beleuchtet (III. Kapitel). Dieses Kapitel ist ein Meisterwerk der Ideenvergleichung, aus dem klar hervorgeht, wie bei aller Abhängigkeit von Rousseau und der die Aufklärungszeit beherrschenden Anschauungen der Dichter sich doch seine Ursprünglichkeit und Wesenseigentümlichkeit zu wahren wußte. Diesem vergleichenden Abschnitte geht das Hauptkapitel über den Gedankengehalt der Levana voraus. An Stelle eines einfachen Abdruckes dieser Erziehungsschrift weist Münch in engem Anschluß an das Original den Gedankengang des Buches auf und schließt an die Darlegung der einzelnen Gedanken jedesmal in geschickter Weise eine Auswahl der gelungensten Aussprüche Jean Pauls im ursprünglichen Gewande an. So wird die Lektüre des zum Teil schwerverständlichen Originalwerkes zwar nicht ersetzt, aber wesentlich erleichtert und anziehend gemacht. Im einleitenden Kapitel schildert der Verfasser, wie die Levana aus dem äußeren und inneren Leben des Dichters hervorgegangen ist, während das Schlußkapitel höchst anregende, den heutigen Stand unseres Erziehungswesens und den Geist der Gegenwart zum Teil treffend charakterisierende Betrachtungen über den Wert der Levana enthält.

Mit Münchs Buch ist das große Lehmannsche Sammelwerk erfreulich und verheißungsvoll eingeleitet worden. Man kann dem Unternehmen nichts Besseres wünschen, als daß dieser erste Band gleich würdige Nachfolger finden möge.

Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. Manns Pädagogisches Magazin. 268. Heft. Langensalza 1905. Beyer & Söhne. 16 S. 8°. 0,20 M.

Die Besprechung dieses Heftchens führt den Leser in die allerjüngste Vergangenheit. Der Verfasser des „Dorfteichs" ist am 28. Mai 1905 gestorben. Wie sich sein Lebensgang gestaltete, wie er nach langem Suchen zum Schöpfer einer neuen naturkundlichen Unterrichtsmethode wurde, wie er unermüdlich an sich und seinem Werke weiterarbeitete, wie er sich im engen Kreis der Angehörigen gab

als von Natur gut und ...
anderer Stelle: „Die S...
Im Gegensatz zu Rou...
mit dem Urzustand ...
leben, wie es sich ...
Menschen in der ...
sucht die richtig...
sich bringen. W...
ist also auch ...

Am eine...
Entwicklung...
einer natur...
prozesses ...
zum Kon...
große N...
Die He...
auch ...
sin...

... ansprechen...
...ten Mannes ...

...ngslehre. ...
...en. Ohne Jahr. K...

... Gegenwart. Der Sitz-
... gehende Pädagoge, den
... ihn neben Sailer würk
... die von Herbarts Er-
... versucht, das Bild dieses
... Rahmen eines Essais zu
... Wer sich auf die ge-
... Didaktik als Bildungs-
... schön und klar

... Sammlung Kösel.

... Pädagogik.
... Tätigkeit
... dert ... die
... Mittelalter und ver-
... Hauptsach-
... Pädagogik
... eben das
... an-
... be-
... sehr

legte so den Grund zu seiner späteren segensreichen Tätigkeit. — Durch solche kleinen Ausstellungen soll der Wert des sonst empfehlenswerten Buches von Toischer nicht herabgesetzt werden.

Wiesbaden. Hermann Weimer.

Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

Von Lehr- und Übungsbüchern, die schon früher in der Monatschrift besprochen worden sind, liegen in neuen Auflagen vor: die deutschen Sprachübungen für die Vorschulen höherer Lehranstalten von Splettstößer*), die deutsche Sprachlehre für höhere Schulen von Prof. von Sanden**), die deutsche Sprachlehre für Mittelschulen von Tumlirz***) und der Kleine Wegweiser durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs von Dr. Th. Matthias.†)

Von dem deutschen Sprach- und Übungsbuch von Prof. Dr. O. Lehmann und K. Dorenwell sind Heft 1 (Sexta) und Heft 2 (Quinta) in vierter Auflage erschienen. Außer dieser Ausgabe haben die Verfasser eine gekürzte, für lateinlose Schulen bestimmte und daher mit reicherem Übungsstoff ausgestattete Ausgabe B erscheinen lassen.††) Da die Verfasser darum bitten, ihnen etwaige Wünsche zugehen zu lassen, so soll hier nicht versäumt werden, sie nochmals zu ersuchen, den Begriff „verkürzter Nebensatz" verschwinden zu lassen. Ist in den Worten „O Meer, o Meer, so trüb und wild, wie gleichst du ganz dem Leben!" die Form „so trüb und wild" ein verkürzter Nebensatz? überhaupt ein Satz? Auch wenn sie wirklich aus dem Nebensatz „das du so trüb und wild bist" hervorgegangen sein sollte, hat sie aufgehört ein Satz zu sein. Ein Attribut, sei es Adjektiv oder Partizip, und der Infinitiv, sei er Subjekt oder Objekt oder Attribut, sind nun einmal keine Sätze, sind auch sprachgeschichtlich nicht aus Sätzen hervorgegangen. Mit demselben Rechte, wie das Attribut hier als verkürzter Nebensatz bezeichnet wird, könnte der Nebensatz als verlängertes Attribut auftreten.

---

*) Splettstößer, W., Deutsche Sprachübungen für die Vorschulen höherer Lehranstalten. Erstes Schuljahr: 2. Auflage. 32 S. 0,55 M. Zweites Schuljahr und drittes Schuljahr in einer ähnlich wie der erste Teil verkürzten Ausgabe B. Berlin 1907. Trowitzsch & Sohn. 96 u. 115 S. 1 M. u. 1,10 M.

**) Sanden, Prof. von, Gymnasialdirektor, Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen. Siebente Auflage. Lissa i. Pr. 1907. Friedrich Ebbecke. 83 S. 0,80 M.

***) Tumlirz, Dr. Karl, Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen. Zweite Auflage. Wien 1908. Verlag von F. Tempsky. 145 S. geb. 1,65 M.

†) Matthias, Dr. Theodor, Kleiner Wegweiser durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauches. Dritte, verbesserte Auflage. Leipzig 1906. Friedrich Brandstetter.

††) Lehmann, Prof. Dr. O. und Dorenwell, K., Deutsches Sprach- und Übungsbuch für höhere Schulen in vier Heften. Ausgabe B für Real- und Mittelschulen und gleichartige Anstalten. Hannover und Berlin 1907. Verlag von Karl Meyer (Gustav Prior) (53, 54, 47 und 53 Seiten). kart. je 0,50 M.

Aber der „verkürzte Nebensatz" wird wohl so bald nicht aus der Schule verschwinden. Er findet sich in zahlreichen Schulbüchern, auch in den Beispielen zur Satzlehre von Funk.*) Daß eine wohlgeordnete Beispielsammlung als ausreichende Grundlage des Unterrichts in der deutschen Satzlehre dienen kann, läßt sich kaum bezweifeln und wird durch die bereits in dritter Auflage erschienene Sammlung von Funk bewiesen. Die Beispiele entstammen zumeist unseren besten Dichtern und Schriftstellern, aber es finden sich auch Namen wie Bidderstatt, Glatz, Meynert, Rau, Remme u. a. m., mit denen der Schüler und wohl auch mancher Lehrer nichts anzufangen wissen wird. Und welche Müller und Schmidt sind gemeint, wo diese Namen ohne allen Zusatz auftreten? Einmal findet sich der Name Tobias, wo nicht ein Schriftsteller dieses Namens, sondern das Buch Tobias gemeint ist. Seit wann ist Pope ein deutscher Schriftsteller? Wie kommt endlich Bittrow zu der Ehre, die Worte „Oft ist es Wohltat, keine Wahl zu haben", mit seinem Namen zu decken? Bei Schiller heißt es „Da ist es Wohltat, keine Wahl zu haben", und so wird es trotz Bittrow wohl bleiben müssen. Daß für die Stufe, auf der in der Regel die Satzlehre behandelt zu werden pflegt, manche Beispiele zu hoch gegriffen sind, kann den Wert des Buches, das wirklich brauchbar ist, nicht beeinträchtigen.

Karl Hoffmanns deutsche Sprachlehre**) ist Sprachlehre und Übungsbuch zugleich, und sie bezeichnet sich als methodischen Leitfaden insofern, als dem Lehrer sein Weg und die Art und Weise, wie er ihn gehen soll, vorgezeichnet sind. Dieser Weg entspricht im allgemeinen verständigen Grundsätzen und ist derjenige, in dessen Richtung sich die Mehrzahl der Lehrer des Deutschen bewegen dürfte, auch wenn das Hilfsbuch, das seinem Unterricht zugrunde liegt, nicht darauf eingerichtet ist. Immerhin erleichtert Hoffmanns Buch jüngeren Lehrern ihre ersten Schritte. Warum in dem Buche die Satzlehre der Wortlehre vorausgeht, ist nicht ersichtlich, zumal der in der Vorbemerkung für die unterrichtliche Behandlung empfohlene Plan der Satzlehre die Wortlehre folgen läßt. Nicht erfreulich ist, daß Gedichte wie „Das Gewitter" von Schwab, „Der Alpenjäger" von Schiller und „Der Sänger" von Goethe grammatischen Übungen dienen sollen. Sonderbar ist der Ausdruck „Erkläre folgende Sätze", wenn die Schüler einzelne Satzteile oder Satzglieder näher bestimmen sollen. Warum sind „Singular" und „Plural" im Genitiv ohne — s? Wie das sogenannte logische und das grammatische Subjekt zu behandeln sind, hätte die deutsche Sprachlehre von Sütterlin und Waag lehren können. Drücken Konzessivsätze wirklich einen scheinbaren Grund aus?

Mensings Mittelhochdeutsches Hilfsbuch***) ist eine mittelhochdeutsche

---

*) Funk, Dr. Georg, Direktor, Beispiele zur Satzlehre. Aus den Werken deutscher Dichter und Schriftsteller zusammengestellt. Dritte Auflage. Gotha 1907. Verlag von E. F. Thienemann. VIII u. 56 S. geb. 0,90 M.

**) Hoffmann, Karl, Deutsche Sprachlehre. Ein methodischer Leitfaden für Mittelschulen und höhere Lehranstalten. Vierte, durchgesehene Auflage. Gießen 1907. Verlag von Emil Roth. VI u. 139 S. brosch. 1 M., in Schulband 1,30 M.

***) Mensing, Otto, Mittelhochdeutsches Hilfsbuch für Oberklassen höherer Lehranstalten. Leipzig, Dresden, Berlin 1907. Verlag von L. Ehlermann. 78 S. geb. 1 M.

Sprachlehre eigener Art. Es bietet die Sprachgesetze des Mittelhochdeutschen mit stetem Nachweis, wie sich das mittelhochdeutsche Sprachgut im Neuhochdeutschen gestaltet hat, und macht den Schüler so gleichzeitig mit den elementaren Gesetzen deutscher Sprachgeschichte bekannt. Auf der so geschaffenen Grundlage baut sich im zweiten Abschnitt ein zusammenhängender Überblick über die Entwicklung der deutschen Sprache auf, wobei auch die Geschichte der Lehnwörter sowie Volksetymologie und Bedeutungswandel ihre Stelle finden. Das alles auf einem Raum von nicht ganz fünf Bogen. Das Buch kann füglich als zweiter Teil der deutschen Grammatik desselben Verfassers bezeichnet werden, die bereits die fünfte Auflage erlebt hat, und verdient wie diese warme Empfehlung.

Koblenz. Josef Buschmann.

Griechische Grammatiken und Übungsbücher.

Die Grammatik nennt man mit Recht das Rückgrat des Sprachunterrichts. Ein wohl ausgebildetes Rückgrat beeinflußt die Tätigkeit des Menschen in der heilsamsten Weise. Deshalb ist es Pflicht, diesen Körperteil nicht zu vernachlässigen, vielmehr ihn so zu hegen und zu pflegen, daß das Wirken des Menschen durch ihn nicht beeinträchtigt, sondern erhöht, gesteigert werde. Ähnlich ist es mit dem grammatischen Unterricht für das Verständnis der Literaturerzeugnisse. Je leichter sie verstanden werden, desto lebendiger wird das Interesse für sie, und damit desto größer der Gewinn, den die Beschäftigung mit bedeutenden Geistesprodukten bietet. Die Leichtigkeit des Verständnisses hängt mit ab von der Gewandtheit in der Erkenntnis der sprachlichen Formen und Gesetze und diese wiederum von der Häufigkeit, mit der die Übungen in der Formenbildung betrieben werden. Werden diese auf das geringste Maß beschränkt, etwa weil man die Lernenden zu langweilen fürchtet, so rächt sich diese Nachsicht bei Lehrenden und Lernenden in empfindlicher Weise; bei diesen, indem sie wegen fehlender Gewandtheit in dem Erkennen der grammatischen Formen zu langsam in der Lektüre fortschreiten, über der Schwierigkeit, die ihnen das Verständnis des Satzes macht, nicht zum Genuß am Inhalt kommen und so geneigt sind, den bildenden Wert selbständiger Erarbeitung und Erwerbung des Gedankenreichtums zu unterschätzen, bei jenen, indem ihnen die Freude an der geistigen und sittlichen Förderung der zu Unterweisenden durch die Ausschöpfung des Inhalts stark verkümmert wird. Deshalb ist es notwendig, auch von allen, denen die Bildung des jugendlichen Geistes durch unmittelbare Einführung in die Gedankenwelt eines hochentwickelten Volkes am Herzen liegt, anerkannt, daß bei dem Erlernen einer fremden Sprache die grammatischen Übungen im Anfang recht gründlich betrieben werden müssen; dies hat nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich zu geschehen und zwar zu einer Zeit, wo der Geist zur Aufnahme solches Wissens und zur Betreibung solcher Übungen noch frisch, kräftig, empfänglich ist. Schon aus diesem Grunde erscheint es mir nicht wünschenswert, daß der Beginn des griechischen Unterrichts bis nach O II hinaufgeschoben wird,

und auch deshalb nicht, weil die grammatischen Übungen und Unterweisungen sich bis in die O I hinauf erstrecken werden. Sagt doch Bruhn in seiner Vorrede zur 2. Auflage der Griechischen Schulgrammatik von Reinhardt und Römer S. VIII, daß bei den Reformgymnasien „erst in U I die erste Durchnahme der Satzlehre abschließt". Außerdem müßte in diesem Falle, wenn etwas Nennenswertes gelesen werden soll, die Zahl der Stunden für das Griechische so erhöht werden, daß andere Zweige des Unterrichts darunter leiden müssen. Rechnet man das Schuljahr zu 40 Wochen, so stehen jetzt dem Reformgymnasium $40 \times (8+8+8+8) = 1280$ Stunden zur Verfügung, und wollte man den oben erwähnten Vorschlag annehmen, so müßten die 320 Stunden der U II in den drei Oberklassen eingeholt werden.

Eine ausgedehnte Übung im Bilden von Formen ist also nötig. Das öftere Durchdenken dieser Gründe und die Beobachtung, daß Bruhns Hilfsbuch für den griechischen Unterricht nach dem Frankfurter Lehrplan sich bewährt, bestärken mich in meiner Ansicht, daß die ersten grammatischen Unterweisungen und Übungen am besten nicht in Anlehnung an die Schriftstellerlektüre vorzunehmen sind, da die Erlernung der Grammatik beim Beginn des Sprachunterrichts Selbstzweck ist; ich freue mich in dieser Beziehung im Einverständnis mit Bruhn zu sein, der in der vorhin erwähnten Grammatik diesem Umstande voll Rechnung trägt. Man wolle auch das bedenken, daß selbst für den deutschen Unterricht in den untersten Klassen selbständige grammatische Übungen von maßgebenden Schulmännern für notwendig erachtet werden.

Eine zweite Forderung ist zur Erregung der Freude an der Lektüre zu erfüllen.

Der Schüler muß über einen umfangreichen Vokabelschatz verfügen; dazu ist es nötig, daß er zunächst viele Vokabeln lernt, aber man muß schon früh damit beginnen, ihm das Erlernen neuer Vokabeln durch Belehrungen über die Wortbildung zu erleichtern. Deshalb kann man es nur billigen, wenn die Herausgeber von Grammatiken mehr als früher diesem Gebiete sprachlicher Erkenntnis ihre Aufmerksamkeit schenken. Auf diese Weise wird der Schüler befähigt, die Bedeutung der Wörter selbst zu finden, ohne daß er jedesmal zum Wörterbuch zu greifen nötig hat.

Diese beiden Mittel, gründliche grammatische Ausbildung beim Beginn des Unterrichts und Erleichterung bei der Aneignung eines ausreichenden Vokabelschatzes werden am ehesten dazu beitragen, das Wandeln auf Eselsbrücken einzuschränken; die völlige Beseitigung dürfte wegen der Bequemlichkeit mancher Menschen schwerlich gelingen, ebensowenig wie es dem besten Deutschlehrer gelingen dürfte, die Benutzung jeglicher fremden Hilfe bei der Anfertigung häuslicher Aufsätze zu verhüten.

Nach diesen Bemerkungen, zu denen mich das Studium der im Jahre 1907 der Redaktion zur Besprechung eingesandten Unterrichtswerke für den Unterricht im Griechischen veranlaßt hat, gehe ich zur Berichterstattung über.

Hahne, Kurzgefaßte griechische Schulgrammatik. 4. Auflage. Braunschweig 1907. A. Graff. IV u. 232 S. 8°. 2,80 M.

Formenlehre und Syntax sollen von dieser Ausgabe an stets in einem Bande

vereint ausgegeben werden. Verfasser steht auf dem Standpunkt, daß eine Schulgrammatik auch das nicht so häufig Vorkommende enthalten muß, damit der Schüler sich gegebenenfalls Rats erholen kann. Er hat solche Dinge durch den Druck kenntlich gemacht. Bemerkungen über die Lautlehre fehlen. Für die Tertianer sind die aus der Lektüre gewonnenen wichtigsten syntaktischen Regeln hinter der Formenlehre zusammengestellt worden.

Przygode und **Engelmann,** Griechischer Anfangsunterricht im Anschluß an Xenophons Anabasis. (Xenophon-Grammatik). 1. Teil. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin 1907. F. A. Herbig. VIII u. 176 S. 8°. 3 M.

Die Vermehrung besteht in Zusätzen, die zu Regeln gemacht sind, und in der Erweiterung des Vokabelschatzes durch Anführung vom selben Stamm gebildeter Wörter, die Verbesserung in der Hinzufügung von Überschriften vor grammatischen Erläuterungen. Da sich ein Wörterverzeichnis in der Reihenfolge der einzelnen Paragraphen „für die Zwecke des bequemen Lernens" und außerdem ein alphabetisches Verzeichnis (S. 161—176) als notwendig herausgestellt hat, so ist damit der das Lernen sehr erschwerende Abdruck der Vokabeln auf Seite 3—94 zwischen den grammatischen Belehrungen als unnötig dargetan. Die grammatische Zusammenfassung auf Seite 120—160 muß für die Wiederholung des Schülers sämtliche bei der Lektüre gemachten Bemerkungen enthalten. So fehlt, um einiges zu erwähnen, das Verzeichnis der Verba, bei denen das syllabische Augment nach Wegfall des Digamma mit dem ε des Stammes in ει zusammengezogen wird, Seite 14, 58, 63, 88, die bei der Lektüre gelernten Formen von εἰμί, wie einige Personen des Ind., der ganze Konjunktiv, Optativ, Infinitiv, Partizip, Indikativ des Futurs, ferner in dem Abschnitt über den Gebrauch der Modi, der als solcher auf S. 158 neben der Kasuslehre nicht bezeichnet ist, die Angabe der in einer bestimmten Bedeutung mit dem Partizip verbundenen Verba: τυγχάνω (erwähnt S. 5), διάγω (S. 31), διαγίγνομαι (S. 66), λανθάνω (S. 22 u. 53). Wenn man es für nötig hält, die Stammzeiten von καταχάω (S. 61), τρέχω (S. 65), μάχομαι (S. 68), die Konjugation von ἔβην (S. 28 u. 64) dem Anfänger mitzuteilen, so müßte ihm auch die Möglichkeit einer leichteren Wiederholung durch den Abdruck dieser Stammzeiten in der grammatischen Zusammenfassung gegeben werden. Zu einer „systematischen" Belehrung über die eigentümliche Kontraktion von ζάω (S. 66: I, 5, 5 steht nur ἔζων), πεινάω (S. 90: I, 9, 27 steht nur πεινῶντες) lag kein Anlaß vor.

Die Regeln über die attributive (S. 21) und über die prädikative (S. 33) Stellung bedürfen einer anderen Fassung, damit einem Mißverständnis vorgebeugt werde. Für welchen Lehrer mögen wohl auf S. 117—119 „einige Proben von deutschen Übungssätzen im Anschluß an Kapitel 1 und 2 des ersten Buches" gegeben sein?

Es empfiehlt sich, mit den als Regeln (R.) bezeichneten Zusammenfassungen stets eine neue Zeile zu beginnen.

Reinhardt und **Römer,** Griechische Formen- und Satzlehre. 2. Auflage besorgt von Ewald Bruhn. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. XIII und 284 S. 8°. geb. 3,60 M.

Die Grammatik, über die ich in ihrer ersten Bearbeitung in der Zeitschrift

für das Gymnasialwesen LIII, S. 576 ff. berichtet habe, hat durch die Bearbeitung von Bruhn noch gewonnen. Ich freue mich, daß für den Sprachgebrauch, wie er in den Regeln festgelegt ist, die Erklärung seines Werdens gegeben ist. So steht der Schüler nicht nur vor etwas Gewordenem, das er staunend hinnehmen muß, sondern er sieht auch das Werden der sprachlichen Tatsachen und wird so zum Nachdenken über die Entwicklung der Muttersprache angeregt. Diese Methode ist aber nicht nur für Reformgymnasien, sondern auch für die alten Gymnasien notwendig.

Weigel, Kurzgefaßte Griechische Schulgrammatik nach Curtius—v. Hartels Schulgrammatik. Wien und Leipzig 1907. F. Tempsky und G. Freytag. 162 S. 8°. Geh. 2 K., geb. 2 K. 50 h.

Die Bezeichnung „kurzgefaßte Schulgrammatik" ist irreführend. Man denkt an das seit einiger Zeit zutage getretene Bestreben, ein Lernbuch herzustellen, das nur die in den Schulschriftstellern am häufigsten beobachteten sprachlichen Erscheinungen dem Schüler darbietet. Der Verfasser hat eine Scheidung zwischen Wichtigem und weniger Wichtigem in dem oben genannten Sinne nicht vorgenommen. Seine Grammatik stellt sich, was ja auch der Titel besagt, als eine Bearbeitung der in der 23. Auflage von Meister besorgten Schulgrammatik von Curtius—v. Hartel dar. Sie hat dieselbe Anzahl Paragraphen. In einigen Kapiteln ist sie kürzer, in anderen, besonders in der Lautlehre, ausführlicher; sie zieht mehrere Paragraphen zusammen und macht Anmerkungen zu selbständigen Abschnitten (vgl. § 229 B. A. 2 (Meister) mit § 227, 3 (Weigel). Bisweilen sind andere Paradigmen und Beispiele gewählt. Die Abschnitte: Wortbildungslehre und der homerische Dialekt sind nicht herübergenommen.

Schlegl, Griechisches Schreibheft. Wien 1907. Alfred Hölder. 24 S. 4°. 0,60 M.

Dörwald, Beiträge zur Kunst des Übersetzens und zum grammatischen Unterricht. Ein Hilfsbuch für den griechischen Unterricht in Obersekunda. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. V u. 64 S. 8°. 1,20 M.

Von den fünf Abschnitten beschäftigen sich zwei mit Homers Odyssee und Xenophons Memorabilien. Beachtenswerte Winke enthalten die beiden Abschnitte: Die Übersetzung der psychologischen Ausdrücke Homers und die Übersetzung der ethischen Ausdrücke der Memorabilien. Der letzte „betrifft den grammatischen Unterricht, für den er aus der Herodotlektüre die bezeichnendsten Beispiele für die Regeln der griechischen Syntax beibringt". Über den Wert solcher für den Schüler zurechtgemachten Stoffsammlungen urteile ich anders.

Charlottenburg. Gotthold Sachse.

Lateinische Übungsbücher und Grammatiken.*)

Gurlitt, L., Lateinische Fibel (Sexta) und Lateinisches Lesebuch (Quinta), 3. bzw. 2. Aufl. (Berlin 1906, Wiegandt & Grieben, 128 bzw. 257 S., geb. 2,25 bzw. 2,50 M.), sind zwar fast unveränderte Abdrücke der vorausgehenden Auflagen, aber doch möchte ich auf dieses Unterrichtsmittel seiner Eigenart wegen aufmerksam machen, zumal da es in weiteren Kreisen nicht bekannt zu sein scheint. Es will zunächst den grammatischen Stoff den Schülern auf induktivem Wege zuführen, ohne aber zu diesem Verfahren zu nötigen; es läßt sodann die Einübung von *esse* und der ersten Konjugation unmittelbar auf die Durchnahme der ersten und zweiten Deklination folgen; es vermeidet ferner ebenso zusammenhangslose Einzelsätze wie rein geschichtliche Erzählungen — letzteres, um dem Geschichtsunterricht nicht vorzugreifen — und entnimmt seinen Stoff der Sagenwelt und dem Kulturleben der Griechen und Römer; endlich gewährt es durch die eingefügten Bildertafeln und Halbbilder die recht erwünschte Möglichkeit, dem kleinen Lateiner die fremde Kulturwelt zu veranschaulichen. Die lateinischen und deutschen Übersetzungsstücke bieten genügende Gelegenheit zur Aneignung der fremden Sprache, der Ausdruck ist im großen und ganzen angemessen, der Inhalt, zumal beim weiteren Fortschreiten der Lektüre, wohl geeignet, den Schüler zu interessieren und mit der alten Sage und Kultur bekannt zu machen. Auch die Auswahl, Anordnung und Darbietung des lexikalischen und grammatischen Stoffes befriedigt im allgemeinen; am meisten vermißt man in der angehängten Formenlehre ausgeführte Paradigmen.

Wulff, J., Lateinisches Lesebuch für den Anfangsunterricht reiferer Schüler mit Wortkunde. Ausgabe B besorgt von J. Schmedes. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 68 bzw. 152 S. geb. 3,20 M.

Die Klagen über die zu hohen Anforderungen, welche das Wulffsche Lesebuch (vgl. Jahrg. III, S. 398) an den Tertianer stelle, haben Schmedes veranlaßt, in dieser Ausgabe dem Schüler seine Arbeit etwas zu erleichtern. Mehrere Stücke sind ganz entfernt oder an das Ende gestellt, eine große Anzahl Sätze ist vereinfacht, gestrichen, durch leichtere ersetzt oder wenigstens durch Sternchen als minder wichtig bezeichnet worden. In der Wortkunde hat Schmedes mit Recht die Anordnung nach grammatischen Kategorien aufgegeben und die Vokabeln nach ihrem Vorkommen in den einzelnen Sätzen und Stücken geordnet, die weniger wichtigen und nicht notwendig einzuprägenden Vokabeln durch kleineren Druck und Einrücken gekennzeichnet.

Notwendiger noch als bei dem Lesebuch war eine Erleichterung bei **Wulffs** Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische für den Anfangsunterricht nach dem Frankfurter Lehrplan, und diese liegt vor in der Ausgabe B, besorgt von J. Schmedes (Berlin 1907, Weidmannsche Buchhandlung, VIII u. 94 S., geb. 1,40 M.). Hier haben die Aufgaben nicht nur die Veränderungen erfahren, welche die Umarbeitung des Lesebuchs nötig machte, sondern der Text ist auch an vielen Stellen vereinfacht, und besonders ist die Übersetzungsarbeit

*) Vgl. 3. Jahrgang, S. 396 ff. und 461 ff.; 4. Jahrgang, S. 687 ff.; 5. Jahrgang S. 531 ff.

durch wesentliche Vermehrung der Hilfen, und zwar weniger im Texte selbst als in Form von Fußnoten, erleichtert worden. Eine willkommene Ergänzung wird für viele das Wörterverzeichnis (30 S., 0,40 M.) bilden, das alle Vokabeln enthält, die sich in den entsprechenden lateinischen Lesestücken nicht finden.

Wartenberg, W., Vorschule zur lateinischen Lektüre für reifere Schüler, besonders an Reformschulen, 4. Auflage, bearbeitet von E. Bartels (Hannover 1907, Norddeutsche Verlagsanstalt, VIII u. 244 S., geb. 2,60 M.), hat zwar gegenüber der von mir Jahrgang III, S. 397 f. besprochenen zweiten Auflage eine Anzahl von Verbesserungen erfahren; meine Ausstellungen nach der grammatischen Seite muß ich aber auch jetzt noch in der Hauptsache aufrecht erhalten, so sehr ich auch dem Übersetzungsstoff meinen Beifall zolle.

Von **Ostermanns** Lateinischem Übungsbuche für Reformschulen, bearbeitet von H. J. Müller und G. Michaelis liegen drei Ausgaben vor (Leipzig und Berlin 1907, B. G. Teubner). Die Jahrgang III, S. 398 ff. besprochene Ausgabe A (XIX u. 310 S., geb. 3 M.) hat eben so wie Ausgabe B (bilderlos, mit oder ohne Formenlehre, geb. 2,80 bzw. 2,40 M.) in der jüngsten, 3. Auflage, abgesehen von einer besseren Gruppierung und übersichtlicheren Darstellung der Formenlehre, keine erheblichen Änderungen erfahren. Dagegen haben sie eine Umgestaltung erhalten in der gleichzeitig erschienenen Ausgabe C (VII u. 330 S., geb. 3 M.). Sie soll einen früheren Beginn der eigentlichen Lektüre ermöglichen und ist besonders für Oberrealschulen, gymnasiale oder realgymnasiale Kurse und Lehrerseminare bestimmt. Zu diesem Zwecke ist der lateinische Übersetzungsstoff und die Wortkunde auf ungefähr die Hälfte und der deutsche Übersetzungsstoff des zweiten Teiles der Ausgabe A um etwa ein Drittel vermindert worden. In der zweiten Hälfte des Lesestoffes sind als zusammenhängende Übersetzungsaufgaben überarbeitete Kapitel aus Caesars Gallischem Kriege, leider ohne Angabe der dem Schüler unbekannten Vokabeln, verwandt. Soweit sich ohne praktischen Versuch ein Urteil bilden läßt, dürfte diese verkürzte Ausgabe für ihren Zweck recht brauchbar sein.

Kersten, W., Lateinisches Elementarbuch für Reformschulen (Leipzig 1907, G. Freytag, 254 S., geb. 3 M.) ist das neueste Unterrichtsmittel dieser sich kräftig entwickelnden Schulart. Kersten hat die Einübung der Deklination und Konjugation in der Weise verbunden, daß er die a-Konjugation und *esse* — leider auch *posse* — zusammen mit der ersten und zweiten Deklination (Stück 1—14), die e- und i-Konjugation mit der vierten und fünften Deklination (Stück 15—26), dagegen die konsonantische Konjugation hinter der dritten Deklination, der Komparation und der Adverbialbildung behandelt. Den Schluß bilden die Pronomina, die Stammformen der vier Konjugationen, die Deponentia, die unregelmäßige Deklination und Konjugation, der Gebrauch des Partizips, Infinitivs und die abhängige Rede. Mit dieser Anordnung kann man sich einverstanden erklären, nur beginnt die Verwendung der Nominalformen des Verbs unnötig früh (St. 11). Der Übersetzungsstoff besteht fast durchweg aus zusammenhängenden Stücken und ist aus der griechisch-römischen Sage und Geschichte geschöpft; die deutschen Übungsstücke schließen sich zum größten Teil inhaltlich an die lateinischen an, im übrigen geben sie mit demselben Wortschatz eine neue Erzählung. Die Stücke sind für

die Stufe, der sie dienen sollen, nicht zu schwer und gewähren ein genügendes Übungsmaterial. Auch syntaktische Regeln kommen in ziemlich großer Zahl zur Anwendung; nur hätten die deutschen Stücke 31 und 41, die den bis dahin zur Verwendung gekommenen syntaktischen Stoff zusammenfassen, auch innerhalb der einzelnen Hauptabschnitte nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet oder durch eine übersichtliche Zusammenstellung der gewonnenen syntaktischen Regeln eingeleitet werden sollen. Nicht so günstig vermag ich über den lateinischen Ausdruck in den Lesestücken zu urteilen. Er ist so wenig klassisch, daß man, auch ohne Purist zu sein, Bedenken tragen muß, solches Latein zur Einführung in die Sprache den Schülern vorzulegen. Ebenso zeigen die deutschen Stücke an nicht wenig Stellen zu starke lateinische Färbung, um nicht zu sagen undeutsche Wendungen. Endlich gibt auch der Inhalt nicht selten Anlaß zu Ausstellungen. Der zur Übersetzung nötige Vokabelschatz ist nach Stücken und innerhalb dieser nach Wortarten geordnet; den Schluß bildet ein alphabetisches Wörterverzeichnis. Zweckmäßiger erscheint mir das in der Ausgabe C der Ostermannschen Übungsbücher angewandte Verfahren, wo die Vokabeln zunächst nach ihrem Vorkommen in den einzelnen Sätzen und Stücken geordnet, am Schlusse der einzelnen Hauptabschnitte aber zu Wiederholungszwecken noch einmal nach ihrer grammatischen Zusammengehörigkeit in alphabetischer Reihenfolge zusammengestellt sind. Der Vokabelschatz ist bei Kersten, wenigstens im ersten Viertel, ziemlich reichlich bemessen; doch sollen nur die „über dem Striche" stehenden Wörter eingeprägt werden, auch ist das Lernen durch Zufügung verwandter französischer Vokabeln erleichtert. Die angehängte Formenlehre bietet einerseits nicht wenige unregelmäßige, seltene, ja nichtklassische Formen und Wörter, die man dem Untertertianer nicht zumuten sollte, und anderseits vermißt man wieder mancherlei, was man in einer normalen Formenlehre erwartet. Die Nebeneinanderstellung der fünf Paradigmen der Konjugation ist durch den Quer- und Petitdruck sowie durch den Verzicht auf die Hervorhebung der Ausgänge zu teuer erkauft.

Krause, E., Horaz und die griechischen Lyriker (Hannover 1907, Norddeutsche Verlagsanstalt, 32 S., 0,60 M.) verfolgt einen ähnlichen Zweck und verdient dieselbe Empfehlung wie die von mir im Jahrgang V, S. 533 besprochenen Übungen zum Übersetzen im Anschluß an Tacitus' Germania. In recht ansprechender, keine Spur von lateinischer Färbung tragender Darstellung erfährt hier der Schüler das Wesentlichste, was über das Leben und die Dichtungen der griechischen Lyriker bekannt ist, wobei in Anmerkungen fortgesetzt auf Anspielungen und Nachahmungen bei Horaz hingewiesen wird, anderseits erhält er beim Übersetzen der Abschnitte Gelegenheit, seine lexikalischen, grammatischen und stilistischen Kenntnisse zu verwenden, zu sichern und zu erweitern.

Rademann, A., Vorlagen zu lateinischen Stilübungen im Anschluß an Ciceros Tuskulanen (Berlin 1907, Weidmannsche Buchhandlung, 68 S., 1,20 M.) ist wohl geeignet, in lexikalischer, grammatischer und stilistischer Hinsicht unsere Primaner zu fördern; nur werden sich trotz der Übersetzungshilfen in den Fußnoten die entgegentretenden Schwierigkeiten nicht selten auch für die besseren Schüler als zu groß erweisen, und eine regelmäßige Vorbesprechung einzelner Stellen wird notwendig sein. Ebenso förderlich, aber noch schwieriger

und auch mehr für Studenten als für Schüler bestimmt sind **Max Schmidts** Stilistische Exercitien, Heft I (Leipzig 1907, Dürrsche Buchhandlung, 19 S., 0,50 M.).

Die von mir im Jahrgang IV, S. 689 f. für notwendig erklärte Umarbeitung der Müllerschen Grammatik habe ich auf Wunsch des Verfassers und der Verlagshandlung selbst übernommen, und sie liegt vor in **Müller, H. J.**, Lateinische Schulgrammatik, Ausgabe C, bearbeitet von H. Fritzsche (Leipzig und Berlin 1906, B. G. Teubner, VIII u. 340 S., geb. 2,60 M.). Zugrunde gelegt ist der Lehrstoff der Ausgabe B. Eingefügt sind eine Anzahl Zusätze, die wünschenswert erschienen; dafür ist aber alles, was nicht zum eigentlichen Lern- und Übungsstoffe gehört, eckige Klammern eingeschlossen. Eine größere Erweiterung hat der stilistische Anhang erfahren, indem ich eine Reihe von Regeln aus den Anmerkungen des Ostermannschen Übungsbuches hier eingefügt habe. Die Anordnung des Stoffes ist im allgemeinen beibehalten worden, im einzelnen aber habe ich aus praktischen und logischen Gründen nicht wenige Umstellungen vorgenommen. Die Darstellung hat fast in jedem Abschnitte größere oder kleinere Umgestaltungen erfahren, und es ist besonders größere Knappheit erstrebt worden; infolgedessen hat trotz verschiedener Zusätze der Umfang der Syntax um 23 S. verkürzt werden können. Die Satzbeispiele sind vielfach anders geordnet, vereinfacht oder durch passendere ersetzt worden, und im Interesse der Reformschulen habe ich aus dem Ostermannschen Übungsbuche für Reformschulen bei den meisten Regeln ein oder mehrere Musterbeispiele zugefügt und durch Sternchen kenntlich gemacht.

An das oben besprochene Kerstensche Elementarbuch soll sich anschließen: **Nissen, Th.,** Lateinische Satzlehre für Reformschulen (Leipzig und Wien 1907, G. Freytag & Tempsky, 132 S., geb. 1,80 M.). Der Anschluß besteht freilich nur darin, daß die Mustersätze z. T. aus dem Elementarbuch entnommen sind; sonst stehen die Bücher in keinem Zusammenhang. Viel mehr schließt sich diese Satzlehre an die bekannten Grammatiken von Reinhardt, Schmalz-Wagener und Ziemer an; denn auch Nissen bemüht sich, statt einer Lehre von der Kongruenz, den Kasus, den Nominalformen, Tempora und Modi eine wirkliche Satzlehre zu geben; jedoch ist er verständig genug gewesen, Kompromisse zu schließen und besonders die Lehre von den Kasus und den Nominalformen des Verbs nicht auseinanderzureißen. Darum kann ich auch der Anordnung seiner Satzlehre vom praktischen Standpunkt im allgemeinen Beifall zollen. Aber Nissen will auch die Spracherscheinungen erklären, die Regeln möglichst auseinander herleiten und begründen. Er ist dabei, wie er selbst sagt, nicht vor gelegentlichen ausführlichen Erörterungen zurückgeschreckt. Auch dies wäre nicht bedenklich, obwohl manche Ausführungen und Wendungen dem Schüler nicht von selbst klar sein werden und erst vom Lehrer zum Verständnis gebracht werden müssen. Aber Nissen hat leider den Fehler gemacht, die grammatischen Tatsachen und ihre Begründung nicht genügend zu trennen und mehr ein Lehr- als ein Lernbuch zu geben. Was aber der Schüler braucht, ist ein praktisch angelegtes Lernbuch, das klar, knapp und übersichtlich den grammatischen Stoff ihm vor Augen führt. Die ausführlicheren Erläuterungen, Begründungen und Verknüpfungen kann der Lehrer bei der Durch-

nahme geben, und wenn sie auch die Grammatik enthalten soll, so müssen sie reinlich und deutlich von den einzuprägenden grammatischen Tatsachen geschieden werden. Daran fehlt es aber bei Nissen an vielen Stellen, und so sind ihm an praktischer Brauchbarkeit gar manche Grammatiken überlegen, die wissenschaftlich nicht auf derselben Höhe stehen. Dazu kommt, daß er zwischen dem Gewöhnlichen und Seltenen, dem Klassischen und Nichtklassischen nicht scharf genug geschieden hat; ja unrichtige oder ungenaue Angaben sind nicht ganz selten. Auch die Wahl und Form der Beispiele kann ich nicht immer glücklich nennen. Ein stilistischer Anhang wird ungern vermißt.

Ludwig, H., Lateinische Phraseologie (Stuttgart 1906, A. Bong & Co., 163 S., geb. 3,60 M.), ist für norddeutsche Anstalten nicht brauchbar. Denn die Wendungen, mit denen unsere Schüler zu tun haben, bietet sie nicht und will sie nicht bieten; dagegen die Ausdrücke, die sie berücksichtigt, sind meistens zu modern, als daß wir sie unsern Schülern zumuten könnten. Aber auch diejenigen, die moderne Stoffe übersetzen, werden die Phraseologie nur mit Vorsicht benutzen dürfen. Denn Ludwig hat zahlreiche Wendungen aus Dichtern und nachklassischen Prosaikern geschöpft — die Quelle wird stets genannt —, und gar manche von ihnen wird man von einer Darstellung, die gute Prosa bieten will, fernzuhalten haben.

Berlin. H. Fritzsche.

b) Einzelbesprechungen:

Handbuch für Lehrer höherer Schulen, bearbeitet von A. Auler-Dortmund, O. Boerner-Dresden, W. Capitaine-Eschweiler, K. Fricke-Bremen, E. Grimsehl-Hamburg, K. Jansen-Berlin, F. Kuhlmann-Altona, F. Lampe-Berlin, B. Landsberg-Königsberg, O. Lyon-Dresden, H. Müller-Charlottenburg, J. Nelson-Koblenz, A. Rausch-Halle, B. Schmid-Zwickau, E. Stiehler-Döbeln, H. Vollmer-Hamburg, E. Wende-Groß-Lichterfelde, O. Weißenfels-Groß-Lichterfelde, E. Wernicke-Posen, J. Ziehen-Frankfurt a. M. Leipzig und Berlin 1906. B. G. Teubner. XIV u. 704 S. Lex.-8°. geb. 13 M.

Μέγα βιβλίον — aber diesmal μέγα ἀγαθόν. Was die deutsche höhere Schule bisher geleistet hat, was sie zu leisten imstande und berufen ist, nie ist es mir mit einer so überzeugenden und geradezu erhebenden Stärke zum Bewußtsein gekommen, wie bei der Lektüre dieses Buches. Es ist eine Rüstkammer für jeden höheren Lehrer, für jeden, der mit unserm Berufe zu tun oder für ihn Interesse hat, für jeden, der gegenüber einer unsere Arbeit böswillig oder verblendet verkennenden, verkleinernden oder verwerfenden Tagesströmung einen festen Stützpunkt oder beredten Anwalt brauchen kann. Mit Recht betont Ziehen in der Einleitung, in der er über Entstehung und Zwecke des Werkes, „das sich an einen weiteren Leserkreis wendet, als sein Titel vermuten läßt," Auskunft erteilt, daß „es gegen den Schulkrieg kein besseres Mittel gebe, als Vermehrung der wirklich Sachverständigen": und so werden hier denn auch Geschichte und Methodik jedes einzelnen Unterrichtsfaches mit allseitig abwägender Gründlichkeit und Klarheit behandelt und wird dem zu eingehenderer Information angeregten Leser eine Fülle von Literatur geboten, an der er bisweilen das Gruseln lernen kann. Als

einen besonderen Gewinn aber, den wir Lehrer von dem Studium des Buches haben können, erachte ich den, daß wir Leistung und Bedeutung der von uns nicht vertretenen Unterrichtsfächer, insonderheit der sogenannten Nebenfächer, mit andern Augen ansehen, wodurch das kollegialische Zusammenarbeiten nur gefördert werden kann.

Die zwanzig Mitarbeiter sind natürlich de consilii sententia verfahren, sind aber keinem eigentlichen Redakteur unterworfen gewesen und haben sich deshalb in der äußeren Anordnung des Stoffes weitgehende Freiheiten erlauben dürfen: während der eine die Lehrpläne der Bundesstaaten in einer knappen Tabelle zusammenfaßt, nehmen sie bei dem andern etwa zwanzig Seiten ein; dieser bringt die Literatur unter dem Texte an ihrem Orte, jener stellt sie inmitten größerer Abschnitte, ein dritter am Ende des Artikels gruppenweise zusammen; der geschichtliche Teil ist bald sehr summarisch, bald sehr ausführlich behandelt, bei einigen hat er, um den Umfang des ohnehin schon starken Bandes nicht zu sehr anschwellen zu machen, fast ganz unterdrückt werden müssen. Daß sich endlich einige Fächer, unbeschadet ihrer Bedeutung an sich, aber mit Rücksicht auf die ihnen innerhalb des Unterrichtsorganismus angewiesene Stellung, mit einer bescheidenen Seitenzahl begnügen mußten, ist begreiflich.

Die ersten drei Artikel bilden eine Art Vorhalle zu der Berufstätigkeit des höheren Lehrers. Im ersten behandelt Ziehen den inneren Organismus des höheren Schulwesens, zumal wie er sich in den letzten Jahrzehnten ausgebaut hat, klar und übersichtlich und mit anerkennenswerter Unparteilichkeit (man vergleiche die Aufzählung der Gründe für und wider das Reformgymnasium S. 13f.), wenngleich die Sympathien des Verfassers unverkennbar sind; heraus hebe ich die Ablehnung der Einheitsschule (S. 10f.). Die äußere Organisation des höheren Schulwesens von Nelson bringt in lichtvoller Darstellung das Wichtigste über Schulleitung, wissenschaftliche und pädagogische Vorbereitung des Lehrers, Schulprüfungen und Schuldisziplin; vermißt habe ich ein Wort über Alumnate, noch nicht aufnehmen konnte der Verfasser die Neuordnungen des Prüfungswesens vom 17. August v. J. (zu S. 39, wo zu Zeile 13 von unten hinter Englisch einzufügen ist „oder Latein", hinter Hebräisch „oder Griechisch" *) und die Erweiterung der Verleihung des Charakters als Professor (zu S. 44 Zeile 3 von oben). Die geschichtliche Entwicklung und heutige Lage des Oberlehrerstandes bespricht Fricke in großen Zügen, aber um so übersichtlicher, und wo er von der Einlösung der uns regierungsseitig gemachten Versprechungen handelt, mit Entschiedenheit und Wärme.

Die Behandlung der einzelnen Fächer beginnt Vollmer mit der Evangelischen Religionslehre. Diesem Artikel möchte unter allen der Preis zuzusprechen sein: er ist nicht nur anziehend geschrieben, sondern bringt auch in seinem geschichtlichen Teile höchst interessantes und lehrreiches, bisher in dieser Zusammenstellung noch nicht gebotenes Material und tritt, entsprechend dem (gemäßigt liberalen) Standpunkte des Verfassers und unter Berufung auf „jenes inhaltschwere Kaiserwort von der Weiterbildung der Religion", für „einen wirklich wissenschaftlich gestalteten Religionsunterricht" ein. Inhaltreich ist auch Vollmers

*) Danach sind auch Frickes Angaben S. 60 und 67 zu vervollständigen.

Aufsatz über das Hebräische; Fachkollegen werden zumal die, wenn auch knappe, aber sachkundige Charakterisierung einiger Lehrbücher dankbar begrüßen. Eine angenehm überraschende Arbeit ist die von Capitaine über den katholischen Religionsunterricht: in schöner Sprache und ohne theologischen Jargon hebt sie warm und überzeugend das Gemeinsame beider Konfessionen und das hohe Ziel hervor, dem beide an ihrem Teile dienen und auf verschiedenen Wegen zustreben; kein geringschätziger Blick trifft die jüngere Schwester, wenn auch begreiflicherweise der andere Standpunkt streng gewahrt wird, wie etwa in der Bewertung des Wortes und der Tradition (S. 155 und 164). Der Artikel hat auf mich einen nachhaltigen Eindruck gemacht. — Für die Behandlung des Deutschen Unterrichtes konnte kaum ein geeigneterer Fachmann gewonnen werden als Lyon: in Hildebrandschen Spuren wandelnd sucht er, wie alle Leser seiner Zeitschrift wissen, seit Jahren mit ausgebreiteter Sachkenntnis und zündender Begeisterung für eine fruchtbare Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes die Wege zu weisen und ihm zu der gebührenden Stellung im Lehrplane zu verhelfen. Das ungeheure Gebiet wird anscheinend mühelos durchwandert, alle in den letzten Jahren aufgetauchten Fragen über Stoffauswahl und -Verteilung, Darbietung und Methode kommen zur Sprache. Hervorheben möchte ich die herrliche Würdigung Schillers (S. 209ff.), die mich in ihrer erschöpfenden Kürze an die schöne Stelle in R. Lehmanns Buche vom Deutschen Unterricht [2] S. 319 erinnerte. Eine Stellungnahme des Verfassers zum „Literaturaufsatz" hätte man gern gelesen; die Übergehung von Scherer S. 213 Anm. 1 beruht wohl auf einem Versehen. — Rauschs vorzügliche Ausführungen über Philosophische Propädeutik verwerfen die nach ihm mit Recht von den Lehrplänen als „unfruchtbar" gekennzeichnete bisherige Methode und gipfeln in dem Satze (S. 234): „Es gilt, die in der Erfahrung und im Unterricht gegebenen Begriffe zu einer Gesamtanschauung zu vereinigen und in ein System zu bringen, das die Schulwissenschaften abschließt und den weiteren wissenschaftlichen Studien zum Ausgangspunkt dient" — wofür Rausch die Bezeichung „Schulphilosophie" empfiehlt (S. 222). Er berührt sich in seinen Vorschlägen mit Weißenfels; auch Wiese (Lebenserinnerungen II [2] S. 197f.) hat sich schon in diesem Sinne ausgesprochen.

Des verstorbenen Weißenfels Artikel über das Lateinische und Griechische kann man nicht ohne Wehmut lesen: glänzende Darstellung und meisterhafte Beherrschung des Stoffes machen aus ihnen eine Zierde des Bandes. Besonders fesselnd ist die Charakteristik der Schulschriftsteller: energisch abgelehnt wird Cäsars Bellum Gallicum, Tacitus' größere historische Schriften werden kühl zugelassen, auf Ciceros philosophische und rhetorische Bücher wird mit Nachdruck hingewiesen, mehr Ovid gefordert, Xenophons Memorabilien werden mit Recht empfohlen, wertvolle Materialien für die Behandlung des Demosthenes gegeben, Äschylus höchstens in einer Chrestomathie zugelassen. Die zweite Arbeit bringt eine überzeugende Rechtfertigung des griechischen Unterrichts auf dem Gymnasium.*) — Französisch

*) Vgl. meinen Aufsatz über den Verstorbenen in den Neuen Jahrbüchern 1907, I. — Die im Handbuch S. 305 in Aussicht gestellte Chrestomathie aus Plato erscheint eben schon in zweiter Auflage, eine aus Aristoteles und den späteren griechischen Philosophen ist als letzte größere Arbeit Weißenfels' 1906 erschienen.

und Englisch sind in einem Artikel von Boerner und Stiehler geschickt und natürlich verbunden. Leider mußten die Verfasser wegen Raummangels den geschichtlichen Teil an anderer Stelle (Neue Jahrbb. 1906) veröffentlichen, wenigstens bis zum 18. Jahrhundert; dafür ist aber der mit Viëtors Quousque tandem anhebende 30jährige Reformkrieg in wünschenswerter Ausführlichkeit geschildert und sind auch die drei Methoden (die grammatisierende, die imitative und die vermittelnde) klar nebeneinander gestellt und die letzte überzeugungskräftig verteidigt. Die Lehrpläne der Bundesstaaten mit den erläuternden Bemerkungen sind vollständig abgedruckt. Für Neueinführungen wird man die Lehrbücherbesprechungen der Verfasser mit Nutzen zu Rate ziehen. Wohltuend ist die Beurteilung des „Vater Ploetz" (S. 385): „An methodischer Klarheit und Einfachheit wird Ploetz heute noch von keinem anderen Lehrbuche übertroffen." — Flott und frisch hat Lampe über den erdkundlichen Unterricht geschrieben, „das heiß umstrittene, noch immer wenig geklärte Gebiet des Unterrichts". Der zweite Teil zumal verrät den tüchtigen Praktiker: man lese die Beurteilung der Lehrmittel (S. 422ff.) und die Warnung vor Überschätzung der Karte (S. 421). — In Aulers Artikel über Geschichte nimmt der historische Teil einen breiten Raum ein: er macht so recht Herbsts Wort verständlich, der noch 1869 die Geschichte „das Sorgenkind unserer Didaktik" nennt; besonders ausführlich ist die Zeit seit 1830 und die Verdienste der großen Streiter für das Fach beleuchtet. Im methodischen Teile ist die eingehende Behandlung der Vorstufe sehr dankenswert (S. 685ff.) und „die Bemerkungen zum Geschichtsunterricht in den einzelnen Klassen" (S. 696ff.) bieten eine Fülle wertvoller Winke. Besondere Beachtung verdient die Ablehnung der Extemporalien und der „Zahlenwut" (S. 694f.).

Eines Urteils über die die exakten Wissenschaften behandelnden Aufsätze muß ich mich enthalten. Beachtenswert erscheint mir in dem umfangreichen Artikel „Rechnen und Mathematik" von Müller eine Reihe von Beispielen in der Didaktik und eine zum Teil eingehende Besprechung der verbreitetsten Zeitschriften und Lehrbücher. Über Biologie — im weiteren, noch nicht allen Laien geläufigen, — Sinne handelt Landsberg; am Schlusse stehen sehr beherzigenswerte Worte über sexuelle Belehrung in der Schule. Grimsehl, der über Physik, und Schmid, der über Chemie spricht, legen auf Schülerübungen großes Gewicht; der letztere charakterisiert einige Lehrbücher ziemlich ausführlich. Dasselbe gilt von desselben Verfassers Arbeit über Mineralogie und Geologie, die übrigens auf einen geschichtlichen Rückblick verzichten mußte. — Wie der schon bei den Pädagogen des 17. und 18. Jahrhunderts befürwortete Betrieb des Zeichenunterrichts als „einer freien, auf persönlicher Auffassung und Empfindung beruhenden Übung in der Darstellung, also einer Kunst, mit der Natur als Lehrmeisterin" (S. 578) unter Mitwirkung der neueren Psychologie durch die noch frisch in unserm Gedächtnis haftende Arbeit der Reformer zur Tat geworden ist, schildert anziehend Kuhlmann in seinem Unterricht im freien Zeichnen. Die Hauptsätze der Reformen werden besprochen, die mustergültigen Lehrpläne des mit der Reform vorangegangenen Preußen den übrigen Bundesstaaten zur Nachahmung empfohlen. — Ein bescheidener Raum nur konnte Jansen für die Behandlung des Gesangunterrichts gewährt werden; er nutzt ihn aber vortrefflich

zu einer nachdrücklichen Würdigung des wichtigen und auf manchen Anstalten noch immer recht stiefmütterlich behandelten Faches aus. Ein entschiedenes Wort gegen leichtfertige Dispensationen von dem Unterrichtsgegenstande hätte man gern gelesen. — Der jüngste Gegenstand unserer Lehrpläne, das Turnen, hat in Wende einen sachkundigen Bearbeiter gefunden. Aufmerksam mache ich auf seine Empfehlung des Vorschlags, dem Turnen im Einjährig-Freiwilligen-Zeugnis bei zweifelhaften Fällen ausschlaggebende Bedeutung einzuräumen, auch „statt der nackten Nummer für das Turnen im Abgangszeugnis ein knapp gehaltenes freieres Urteil auszusprechen" (S. 619), und das andere, die Turnbefähigung im Oberlehrerzeugnis einer wissenschaftlichen Lehrbefähigung gleichzustellen. — Die Schulhygiene von Wernicke endlich legt alle desideria der neuerdings nach „Luft und Licht" ringenden Wissenschaft dringend und überzeugend Behörden und Lehrern ans Herz: mögen sie nicht pia desideria bleiben! Die Schülerzahl von 60 in den Volks-, von 40—50 in den höheren Schulen (S. 635) scheinen aber — auch vom pädagogischen Standpunkte aus — doch noch zu hoch gegriffen — freilich gehört nicht nur zum Kriegführen Geld!

Sehr willkommen sind die beiden von Ziehen gearbeiteten Anhänge: der erste, eine Zeittafel zur Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland von 1808 bis zur Gegenwart, und der zweite, eine vergleichende Zusammenstellung der Lehrpläne für die höheren Schulen in den verschiedenen deutschen Staaten.

Das Werk hat vom Verleger eine vornehme Ausstattung erfahren und ist insbesondere typographisch über alles Lob erhaben. An stilistischen usw. Unebenheiten und Druckfehlern sind mir aufgestoßen: S. 34 sämtliche höhere Schulen; S. 39 zur Lehramtsprüfung, in der . . . bilden (vgl. S. 395 Z. 7 v. u., 396 Z. 21 v. o., 412 Z. 25 v. o.); S. 163 ethymologisch; S. 257 lepissime statt lepidissime; S. 283 Z. 20 v. o. lies **das** statt was; S. 317 Z. 1 v. u. lies Bauck; S. 351 Z. 26 v. o. fehlt **ihn**; S. 352 Z. 2 v. o. steht: Gebildete Franzosen und Engländer von Ruf bezüglich ihres rhetorischen Vortrags werden . . . veranlaßt; S. 399 Alexanders von Humboldt; S. 421 Z. 14 v. u. entgegengesetzt **wie**; S. 662 ein libellum historicum; S. 679 solche große und treue Diener; S. 606 fehlt im ersten Satze hinter der „deutschen"; S. 628: ὑγιηνικὴ τέχνη ist kein klassischer Ausdruck; die richtige Bildung wäre ὑγιεινική.

Berlin. E. Grünwald.

Ziehen, Julius, Über die Führung des Schulaufsichtsamtes an höheren Schulen. Frankfurt a. M. 1907. M. Diesterweg. 44 S. geh. 1 M.

Geschichte und Methode des „Schulaufsichtsamtes" an höheren Schulen sind bisher kaum zum Gegenstande besonderer Veröffentlichungen gemacht worden. Außer kurzen Hinweisen in Werken allgemein-pädagogischen Inhaltes und abgesehen von einzelnen Aphorismen in Selbstbiographien und Briefhinterlassenschaften, die auch in der vorliegenden Schrift mit Sorgfalt berücksichtigt worden sind, hat die pädagogische Literatur der höheren Schulen solchen Werken, wie sie für die Volksschulen in Gräfes „Schulrecht", Laackes „Schulaufsicht" und Bohnstedts „Strategie und Taktik der Schulaufsicht" vorliegen, nichts Gleichwertiges an die Seite zu stellen — vielleicht aus dem rein äußerlichen Grunde, weil die

Zahl derjenigen, für die solche Anleitungen bestimmt sein würden, doch verhältnismäßig sehr gering ist. Und hiermit hängen wohl auch noch andere, innere Gründe zusammen, die sich unschwer erraten lassen. Jedenfalls möchte ich der Ansicht des Verfassers, daß in der Registrierung übler, durch Fehlgriffe von Schulaufsichtsbeamten verursachter Erfahrungen in der Fachpresse nichts Beklagenswertes zu sehen sei, nicht ohne weiteres beitreten. Denn ohne „durchsichtigen Hinweis auf das Wo und die Personalien des Vorfalles" würde eine solche Registrierung doch nicht abgehen. Eine Notiz, die etwa aus Itzehoe oder Meseritz im „Korrespondenzblatt" erscheint, würde in dieser Hinsicht keines Kommentars bedürfen. Daß aber eine persönliche Auseinandersetzung in der Fachpresse, bei der ja auch dem „Schulaufsichtspersonal" das Recht der Replik zustehen müßte, im Interesse der Sache liegen und dem Ansehen des Standes förderlich sein sollte, läßt sich füglich bezweifeln.

Es ist keine glänzende Zensur, die der Verfasser als „beinahe Draußenstehender" den Provinzialschulräten ausstellt, wenn er in Bausch und Bogen erklärt, daß deren Leistungen von dem Ideale in weit größerem Abstande sich zu halten pflegen, als es nach Lage der Verhältnisse an sich nötig wäre. Da dem Verfasser eine lange Lebens- und Amtserfahrung zur Seite steht, so wird diese etwas herbe Kritik gewiß ernst genommen werden müssen. Aus dem berechtigten Tadel über erlebte Mißgriffe wird man wertvolle Belehrung zu schöpfen gerne geneigt sein, gleichzeitig aber auch mit entsagungsvollem Gemüte Trost zu finden suchen für das, was einem selbst vielleicht mißlang, ohne aber dabei Mut und Freude an der Arbeit eines Amtes einzubüßen, das (nach Schrader) durch seine Ausdehnung, seine Verantwortlichkeit und seinen Ertrag zu den bedeutendsten und schönsten der gesamten Staatsverwaltung zählt. In diesem Gedanken wird man gerne zu dem kleinen Hefte greifen und willig die Kritik entgegennehmen, zu der langjährige Beobachtung und reiche Erfahrung im Verkehr mit den Verwaltungsorganen Veranlassung geboten haben.

Leider enttäuscht die Schrift etwas in ihrem ersten Teile gerade nach dieser Richtung hin. Das, was der Verfasser an tatsächlichem Material und an positiven Ratschlägen beibringt, ist doch zu wenig ergiebig und zu sehr am Wege liegend, als daß es dem, der es in der Praxis der „Schulaufsicht" mit seiner Aufgabe ernst genommen und der im Bewußtsein der eigenen Unzulänglichkeit ehrlich gestrebt und gerungen hat, noch etwas Neues bieten könnte.*)

Daß „Anregen und Beraten" eine dankbarere und auch weit wichtigere Aufgabe ist als das Beaufsichtigen, darf man schon zu den Binsenwahrheiten zählen. Die hierauf bezüglichen Ausführungen des Verfassers sind auch insofern nicht ganz begründet, als die von ihm gewählten Bezeichnungen „Aufsichtsbeamte", „Schulaufsichtspersonal", die ihm als Anknüpfung für seine Kritik dienen, m. W. keine amtlichen sind; im amtlichen Verkehr findet man jetzt nur die zutreffenderen Namen Unterrichtsverwaltung, Provinzialschulkollegien usw. Freilich ist mit jeder Verwaltung auch eine Aufsicht verbunden. Daß diese aber ein nebensächlicher

*) Es ist eben bekanntlich stets leichter ein Ideal auszumalen, als Wege zu seiner Erreichung anzugeben. Mtth.

und der weniger erfreuliche Teil der Berufsarbeit ausmacht, dürfte jedem Beamten der Schulverwaltung, und nicht allein diesen, deutlich vor Augen stehen. „Schaffen und Anregen" wird er mit Scheibert (nicht Schaubert, wie der Verfasser wiederholt den Breslauer P.-S.-R. nennt) als seine vornehmste Aufgabe ansehen und nach dem Maße seiner Kräfte anstreben. Daß er wenigstens auf seinem Fachgebiete mit der Wissenschaft die Fühlung aufrechtzuerhalten sucht, dafür sorgt schon das Amt mit seinen vielseitigen Verpflichtungen, und auch die Mitarbeit oder die Leitung bei den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen bietet dazu nachdrückliche Gelegenheit. Die von Ziehen ausgesprochene Erwartung, daß der Prov.-Schulrat auf eine Verknüpfung der einzelnen Lehrfächer hinarbeitet, daß er dem Lehrer nicht seine eigene allein seligmachende Methode aufdrängt, sondern für Persönlichkeitspädagogik Verständnis betätigt und sich vor einer pedantischen Vielregiererei hütet, daß er nicht seine eigene Vergangenheit verleugnet, sondern das Berufsideal für das Lehramt, dem selbst anzugehören er als eine Ehre betrachtet, in seinem Amtskreise nach Kräften zu verwirklichen suchen und daher auch für die innere und äußere Hebung des Staates offen und freudig bemüht sein soll, ist wohl das mindeste, was man von einem Vertreter der Schulverwaltung erwarten darf. Auch wird es doch wohl keines Hinweises mehr darauf bedürfen, daß der Besucher sich nicht in pfauenhafter Eitelkeit vor den Schülern mit seinem besseren Wissen und Können spreizt, einzig darauf bedacht, bei Lehrenden und Belehrten einen guten Eindruck zu hinterlassen. Ob im übrigen der P.-S.-R. seinen Besuch vorher ankündigt oder nicht, ob er persönlich in den Unterricht fragend eingreift, Lehraufgaben ex tempore stellt, ob in den Schülerheften Spuren der Revisionstätigkeit zurückbleiben dürfen, sind Fragen, deren Beantwortung wohl am besten von Fall zu Fall nach reiflicher Berücksichtigung der in Betracht kommenden Verhältnisse und Persönlichkeiten erfolgen wird. Der Schulbeamte, von dem Ziehen erzählt und der seiner Pflicht als Kontrolleur*) des Wissensstandes der Schüler nicht genug getan zu haben glaubte, wenn er nicht irgendeinem Unglückswurm ein „ventus est" statt „venit" entlockt hatte, gehört hoffentlich einer sehr fernen Vergangenheit an.**)

Nicht so sehr auf bekannten Pfaden wie die bisher besprochenen Teile bewegt sich der 4. Teil, der sich mit der üblichen, eine Schulbesichtigung abschließenden Konferenz beschäftigt. Was hier von der Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen, von dem Eingehen auf den Geist und die Individualität der Anstalt und deren Mitglieder, von der Großzügigkeit der Kritik, die neben dem, was auszusetzen ist, auch das Gute freudig hervorhebt, von der Notwendigkeit klarer und sicherer Direktiven, von dem Wert kurzer Hinweise auf die neueste Fachliteratur gesagt wird, ist beherzigenswert. Ruhig sichere Freudigkeit zur Sache, innere Anteilnahme an dem Schaffen der Berufsgenossen und ein fröhliches Vertrauen auf den guten Geist der Hörer sichern bei diesen Konferenzen ganz gewiß den Erfolg. Fast scheint mir neben der trefflichen

*) „Aufpasser" nannte Scheibert die Prov.-Schulräte, solange er selbst noch nicht in dieses Amt berufen war.

**) Na! Na! Es braucht ja nicht gerade ventus est zu sein! Mtth.

Würdigung der Schlußkonferenz die Bewertung der Einzelbesprechungen mit dem Schulleiter und den Lehrern etwas zu kurz gekommen zu sein. Denn ganz besonders in den Besprechungen, die sich unmittelbar an die besuchte Unterrichtsstunde anschließen, die frei von jeder Schablone und Schönrednerei an den konkreten Fall anknüpfen und unter dem frischen Eindruck des Erlebten, unter der lebendigen Vorstellung der Einzelheiten und des Verlaufes der Unterrichtsstunde eine schnelle, nachhaltige Verständigung ermöglichen, sehe ich ein Hauptarbeitsfeld des Schulberaters. Hier kann der einzelne Oberlehrer auch besser frei heraus seine eigene Lehrweise vertreten, als in der Konferenz, die auch beim besten Willen gar zu leicht in einen Monolog ausartet, da in der beschränkten Zeit nach dem Besuche von 30—40 Unterrichtsstunden so vielerlei zu besprechen ist. „In solchen zurückgezogenen Zwiegesprächen erfährt man oft sehr wichtige Dinge und kann tief hineinblicken in die Herzen der Lehrer und in die Arbeit der Schule" (Matthias).

Und hier findet auch der eigentliche Kern der Wirksamkeit eines Beamten der Schulverwaltung erst fruchtbaren Boden zur reichsten Entfaltung. Hier treten erst so recht diejenigen Eigenschaften in Erscheinung, die keinem Personaldezernenten abgehen sollten, ein warmes Herz für Menschenart und Menschenschicksale, Freude am Sonnenschein, der auch im Menschenleben so manchen Keim, der noch im dämmerig-kalten Schatten schlummert, hervorlockt, treiben, reifen und köstliche Frucht hervorbringen läßt. Nicht im Kontrollieren und Anordnen, das nur da einzusetzen hat, wo es sich um die Wahrung der bestehenden aber unbeachtet gelassenen Vorschriften handelt, auch nicht im bloßen Anregen und Antreiben, da wo Erfahrung und Sachkenntnis ein moralisches Übergewicht geben, beruht das, was den Beruf zu einem so anziehenden und dankbaren macht und für den Verlust des lebendigen Verkehrs mit den Schülern entschädigt, sondern vor allem doch in dem vertrauensvollen und vertrauenerweckenden Einwirken von Person zu Person, in der Weckung, Belebung und Bewahrung der Berufsfreude, die allen griesgrämigen und ertötenden Pessimismus verscheucht und freudige Harmonie in die Herzen von Lehrenden und Schülern einkehren läßt.

Wer möchte wohl von sich behaupten, daß er diese Fähigkeit besitzt? Genug, wenn er am Ende seiner Wirksamkeit mit dem wesfälischen Dichter sagen kann: „Ob mir's gelang, bei Tag und Nacht — Mein Glück, mein eignes Glück zu schmieden? — Oft hab ich andre froh gemacht und stets an mich zuletzt gedacht."

Münster. J. Norrenberg.

Albert, Georg, Dr. phil., Ein Wort für das humanistische Gymnasium. Zur Erwiderung an Geheimrat Ostwald. Leipzig und Wien 1908. Franz Deuticke. 40 S. 8°. 1 M.

Während der letzten Jahre ist in Österreich der Kampf um die Reform des höheren Schulwesens mit steigender Erbitterung geführt worden, und es steht kaum zu hoffen, daß die Ergebnisse der am 8. Februar d. J. in Wien geschlossenen „Schulenquête" mehr als einen Waffenstillstand bedeuten. Diese Ergebnisse sind voraussichtlich: Beseitigung des seit 1849 bestehenden Gymnasialmonopols, Erweiterung des Kursus der jetzigen Realschule auf die Dauer des

Gymnasialkursus, Schaffung eines etwa unserm Realgymnasium entsprechenden neuen Typus und Gleichberechtigung dieser drei Schularten; Erleichterungen für das Abiturientenexamen sollen nach einem Versprechen des Unterrichtsministers noch in diesem Jahre eintreten. Gymnasialleute waren zu jener Konferenz nur in verschwindender Anzahl berufen und kämpften mit Löwenmut und nicht ohne Erfolg um die arg bedrohte Position der alten Sprachen, im Publikum tatkräftig unterstützt von dem 1906 in Wien gegründeten Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums. Der diesem besonders feindliche Verein für Schulreform hatte sich verschiedentlich Sukkurs aus Deutschland geholt, und so auch am 5. Dezember v. J. einen Vortrag des Leipziger Chemikers Ostwald mit „nicht endenwollendem Beifall" angehört. Ostwald hatte den Sprachenbetrieb geradezu für bildungsfeindlich erklärt. Lebhafte, satirische und rein sachliche, Proteste von der anderen Seite blieben nicht aus: zu den letzteren gehört die uns vorliegende Broschüre des Sohnes des großen Wiener Chirurgen. Die Mißstimmung gegen die Mittelschule führt er vornehmlich auf die in diese Schulzeit fallenden Pubertätskrisen, auf die verkehrte häusliche Erziehung und die entartete und nervöse Gesellschaft und Zeit zurück. Gegen eine Beschränkung der Zahl der Gymnasien hat er nichts, wenngleich er die Notwendigkeit einer Allgemeinbildung für alle höheren Berufe betont. An Stelle der seit Hegel üblichen Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaften möchte er die von Natur- und Kulturwissenschaften setzen, für deren Gleichwertigkeit er plädiert. Innerhalb der letzteren weist er dem Sprachstudium, und zwar besonders den alten Sprachen, nach der formalen wie nach der ästhetischen und ethischen Seite eine hervorragend bildende Kraft zu. Die Reformbedürftigkeit des Gymnasiums leugnet er nicht; aber auf den von ihm vorgeschlagenen Wegen können wir sie nicht suchen. Wenn er z. B. den analytischen Betrieb der alten Sprachen, die Abschaffung der Hausarbeiten in den alten Sprachen, die Beschränkung der griechischen Lektüre auf die Prosaiker u. a. befürwortet, so setzt er sich mit den von ihm selbst dem Gymnasium gesteckten Zielen in Widerspruch. An einigen Stellen, wie S. 29, wo von der „Übersetzungsarbeit", oder S. 37, wo davon die Rede ist, daß die Schule nur unterrichten, nicht erziehen solle, vermißt man ausführlichere Begründung. Aber es ist dem Verfasser gelungen, manche bekannten Dinge in neue und interessante Beleuchtung zu rücken. Seine Darstellung ist flott und temperamentvoll, an geeigneten Stellen von dichterischem Schwunge, der freilich zuweilen hart an das σκοτεινόν streift; an Austriazismen fehlt es nicht, der Österreicher verrät sich auch in der starken Verwendung von Fremdwörtern und in der Form „er frägt", die trotz Scheffel und Freytag falsch und greulich ist.

Berlin. E. Grünwald.

Ziegeler, E., Gymnasium und Kulturstaat. Offener Brief an Herrn Dr. A. Kalthoff, Pfarrer an St. Martini in Bremen. Bremen 1905. Rühle u. Schlenker. 12 S. 0,25 M.

Rhenius, Wo bleibt die Schulreform? Ein Weckruf an das Volk der Denker. Gewidmet der deutschen Jugend und ihrem Kaiser. Leipzig 1904. Felix Dietrich. 156 S. 2,50 M.

Die erste der beiden hier zusammengefaßten Schriften ist ein Protest gegen-

über der Denkweise, auf der die andere beruht. Ziegeler weist mit gutem Grunde den u. a. in einer Broschüre von Pfarrer Kalthoff erhobenen Vorwurf zurück, der Gymnasialunterricht stelle das Altertum als ein „Ideal in magischer Beleuchtung" dar, wir Philologen seien „die amtlich bestellten Lobredner des Griechentums". Er zeigt demgegenüber, wie die in der heutigen Wissenschaft lebende Auffassung des Altertums, die mehr und mehr auch an den Schulen Eingang findet, von einem kräftigen Wirklichkeitssinn erfüllt ist, und skizziert im Anschluß daran den neuen Inhalt, den der Begriff des Klassischen für uns gewonnen hat. Nicht ganz so zweifellos ist das Recht auf Ziegelers Seite in seiner Bekämpfung eines zweiten Vorwurfes: das „Ideal der sogenannten klassischen Bildung" sei nichts als „ein Mittel zur Aufrechterhaltung alter Standesprivilegien". Es gibt wirklich noch recht viele Leute, auf die das zutrifft. Den sichersten Beweis dafür liefern ja die immer erneuten Versuche, die gemacht werden, durch weitere Beschränkung des Restes von Latein und Griechisch, das wir auf dem Gymnasium haben, dieses so zu gestalten, daß die große Masse der „Gebildeten" es sich gefallen ließe. Dem gegenüber haben die wahren Freunde des Gymnasiums alle Ursache, immer wieder zu betonen und zu betätigen, daß sie auf Popularität gern verzichten und weiter nichts beanspruchen als das Recht, einer kleinen Zahl von Freiwilligen, diesen aber aus dem Vollen schöpfend, die Gedanken und die Art von Weltbetrachtung mitzuteilen, die sie selbst im Verkehr mit Römern und Griechen erlebt haben.

Die Schrift von Rhenius erinnert mittelbar an ein altes englisches Sprichwort: *Beauty is in the eye of the spectator.* Denn wenn die Quelle der Schönheit im menschlichen Auge liegt, dann natürlich auch die ihres Gegenteils. Wer das Zerrbild ansieht, das der Verfasser von dem Inhalt der homerischen Epen zeichnet (S. 30f.), wird sich nicht wundern, daß einem solchen Betrachter überall nur das Häßliche, die widerwärtige Kehrseite der Erscheinungen entgegentritt. Unsere studierende Jugend sieht er in einem Zustande geistiger und sittlicher Verkommenheit, der durch einen Vergleich mit der wilden Soldateska in Wallensteins Lager anschaulich gemacht werden könne (S. 19., 41 ff.); freilich, fügt er mildernd hinzu, diese Bedauernswerten seien „ins Unglück geraten ohne ihr Verschulden, nur durch den allgemeinen Wahn von der allein seligmachenden lateinischen Grammatik" (S. 43). Das ist nicht etwa Scherz, sondern die wirkliche Meinung des Verfassers, höchstens in sofern kein vollkommener Ausdruck deselben, als er nicht nur den lateinischen, sondern jeden fremdsprachlichen Unterricht, der sich der Grammatik bedient, für schädlich hält (S. 99ff.). Dies hängt mit seiner Ansicht von der Natur des Verstandes zusammen, der gar keiner Ausbildung bedürfe, sondern am besten sich selbst überlassen werde; für seine Entwicklung zu sorgen sei ebenso lächerlich, als wenn man für die Entwicklung des Geschlechtstriebes besondere Sorge tragen wollte (S. 37). Sprachen zu lernen könne höchstens einen praktischen Zweck haben (S. 106), und dieser könne nur durch Übung und unbewußte Gewöhnung erreicht werden. „Wollte man die Sprache und ihre genaue Betrachung als ein Mittel zur Verdummung und Begriffsverwirrung benutzen, so ließe sich darüber reden. Über den Plan einer Benutzung der Sprache zur Verstandesbildung läßt sich aber nicht ernstlich reden": so sagt der Verfasser (S. 59), und merkt gar nicht, wie sehr er sich selber widerspricht.

Unmittelbar vorher hat er nämlich ausgeführt, eine wie gefährliche Herrschaft die Sprache über den ausübt, der „sich auf sie verläßt und sie für sich arbeiten lassen will“ (S. 57). Wer sich auf diese Weise unbefangen ihr hingebe, sei „verlassen und verraten“; er könne z. B. dem Einfluß eines geschickten Redners sich nicht entziehen, der in wohlversteckter Weise an die Leidenschaft appelliere. „Dem Drange der Leidenschaft,“ meint Rhenius, „ist die Sprache entsprossen, der Liebe, dem Haß und der Wut, und durchaus nicht etwa dem Bedürfnis ruhiger Überlegung. Die Sprache führt eine merkwürdige Art doppelter Buchführung. Sie liebt es, die Begriffe doppelt auf Lager zu führen, um nach Belieben Mißfallen oder Wohlgefallen in das unschuldigste, nüchternste Wort hineinschmuggeln zu können. — — Beim Sprechen schlägt man unwillkürlich entweder eine freundliche oder eine feindselige Tonart an. — — Sogar bei der bloßen Berichterstattung waltet der Geist der Leidenschaft, die verschiedenen Berichterstatter und Geschichtschreiber streiten sich, wer richtig berichtet habe, und jeder nennt den andern einen Lügner und Schwindler“ (S. 58 f.). In all diesen Klagen steckt viel von richtiger Beobachtung. Auch den Grund des Übels, den Ursprung des gefährlichen Einflusses, den die Sprache auf den Unvorsichtigen ausübt, hat der Verfasser erkannt, wenn er ihn auch in einer Form ausdrückt, die nicht jedem Geschmack so wie dem seinen gemäß ist: „Während die Sprache die denkbar größten Gegensätze durcheinander wirft, macht sie anderseits wieder die unsinnigsten Unterscheidungen und treibt die tollste Haarspalterei.“ Wenn das denn so ist, kann es, um sich von der unbemerkten und doch so verhängnisvollen Wirkung der Sprache frei zu machen, ein besseres Mittel, ja kann es überhaupt ein anderes Mittel geben, als daß man sie studiert? Rhenius schilt kräftig über die Menge und Schwierigkeit der sprachlichen Ausdrucksformen, die erlernt werden müßten (S. 60 f.); aber wenn wir sie nicht lernen, schaffen wir sie damit aus der Welt? Zwischen aktiver und passiver Fassung eines Satzes ist ein kleiner Unterschied, der doch für den Eindruck, den man auf Hörer oder Leser macht, unter Umständen höchst wirksam wird. Durch leise Verschiebung eines Zeitverhältnisses kann ein Gedanke vollkommen gefälscht werden. Durch geschickte Wahl des Modus mag es gelingen, eine Vermutung wie eine Tatsache hinzustellen, oder ein Urteil, das man über die Handlungsweise eines Menschen fällt, diesem wie seine eigene Erklärung unterzuschieben. Wer die feinen Schattierungen der Rede, durch die solche Wirkungen erzielt werden, kennt und auf das psychologische Moment, das darin sich betätigt, achten gelernt hat, der und nur der steht fest und unabhängig da, wenn es darauf ankommt, fremde Gedanken zu vernehmen und zu würdigen. Und wo im Leben käme es darauf nicht an?

Der Verfasser hat für das alles keinen Sinn, weil er zu sehr den Worten eines leidenschaftlichen Redners gelauscht und sich an Haß und Wut, aus denen dessen Sprache freilich entsprungen ist, berauscht hat. Er selbst war der Redner. So lange er in diesem Zustande der Autosuggestion sich befindet, würde es vergeblich sein, eine Verständigung mit ihm zu suchen. Deshalb sei zum Schluß aus seinem eignen „idealen Lehrplan für ein Gymnasium“ (S. 151) nur kurz das Wichtigste angegeben. Von Obertertia bis Oberprima sind Fächer und Stunden in allen Klassen gleichmäßig verteilt: je zwei Stunden für Religion, Geographie,

Zeichnen, Singen, Naturkunde, Geschichte, Physik, Chemie; je vier Stunden für Heilkunde, Rechtskunde, Rechenkunst; je sechs für Deutsch und Turnen. Im ganzen gibt es wöchentlich 40 Stunden. Von Tertia oder besser erst von Sekunda aufwärts könne, meint der Verfasser, sprachlicher Unterricht in beliebiger Mischung hinzugefügt werden.

Münster i. W. Paul Cauer.

Hynitzsch, Adolf, Schulreden und Vorträge nebst 3 Abhandlungen. Quedlinburg o. J. Verlag von H. Schwanecke. 167 S. 3 M., geb. 3,50 M.

Heerwagen, Heinrich, Sämtliche Schulreden und einige sonstige Reden. Herausgegeben von Philipp Thielmann, K. Rektor des Alten Gymnasiums zu Nürnberg 1906. Verlag von J. A. Steins Buchhandlung. VIII und 336 S. 8°. 3,50 M.

Der jetzt im Ruhestande lebende Verfasser des ersten Büchleins, ehemals Lehrer für Religion und Deutsch am Quedlinburger Gymnasium, spricht in einem kurzen (von 1904 datierten) Geleitworte den Wunsch aus, mit seiner Gabe manchem Hörer eine freundliche Erinnerung an vergangene Tage zu bieten; dieser Wunsch mag sich denn wohl auch erfüllen. Freilich sind die einzelnen Stücke der Sammlung nicht gleichwertig, keins geradezu unbedeutend, aber auch keins bedeutend. Bemerkenswert und ansprechend nach Anlage und Ausführung scheinen mir die Lutherrede von 1883 (1) und die Bismarckrede von 1898 (5), auch die am hundertjährigen Todestage Klopstocks, des Quedlinburger Nationalheros, 1903 gehaltene Ansprache (8) ist warm und schwungvoll, wenngleich dessen Verdienste um die deutsche Dichtersprache vielleicht mehr hervorgehoben zu werden verdienten; eine Erntedankfestpredigt (9) ist keine originelle, aber eine eindringliche Auslegung von Luk. XII, 16 ff. Warum läßt der Redner aber in der Ansprache bei der nationalen Trauerfeier am 16. März 1888 (2) die schöne Disposition unbeachtet; und nicht minder wunderlich ist es, wenn auch einer oft von Festrednern beanspruchten Freiheit gemäß, in der Rede bei der Vorfeier von Kaisers Geburtstag 1891 (3) so gut wie nichts vom Gefeierten, in der zur Feier des hundertjährigen Geburtstages Kaiser Wilhelms I. (4) ausschließlich von Bismarck zu hören. Die Abhandlung über Lessings Parabel von den drei Ringen übt an dieser, wenn das Paradoxon erlaubt ist, eine mehr richtige als berechtigte Kritik, insofern es bei einem Gleichnisse nicht auf πάντα ὅμοια, sondern auf ἓν ὁμοιότατον ankommt; der Vortrag „Goethes Iphigenie nach ihrem sittlich religiösen Gehalte" stellt Euripides' und Goethes Drama lichtvoll nebeneinander, bringt aber über die in den letzten Jahren wieder fast leidenschaftlich diskutierte Heilung Orests keine überzeugende Klarheit. Die Sprache des Verfassers ist edel und fließend, bilder- und zitatengewürzt; stilistisch zu beanstanden wäre wohl „ein an berühmten Stadtbildern verwöhntes Auge" (S. 53) und „(einen Helden), dem er die Wege zum Olymp sich nacharbeite". Zu der „Rede beim letzten Schulschlusse im 19. Jahrhundert am 22. Dezember 1899" bemerke ich, daß das 19. Jahrhundert erst am 31. Dezember 1900 schloß; es ist ja eine Ehre, mit Schiller und Goethe zu irren (vgl. ihren Briefwechsel u. d. 1. Januar 1800), aber jener rechnet richtig u. d. 5. Januar 1801 an Körner (vgl.

diesen u. d. 18. Januar), und ebenso Frau Aja in ihrem Briefe an den Sohn vom 8. Dezember 1800.

Ein sehr beachtenswertes Buch und eine wertvolle Bereicherung der Schulreden- oder geradezu pädagogischen Literatur ist das zweite. Ein Schulmann vom alten, kernigen Schlage, von starker Eigenart und umfassender Bildung, erfüllt von den Idealen seiner Wissenschaft und sich der hohen Aufgabe seines Berufes und Amtes bewußt, ein klarer Denker und Meister des Worts spricht aus diesen Blättern zu uns. Nicht nur die pädagogische Welt wird es den Herausgeber und dem Hinterbliebenen Dank wissen, daß sie uns diesen literarischen Nachlaß des 1884 emeritierten, 1888 verstorbenen ehemaligen Rektors des Nürnberger humanistischen Gymnasiums nicht vorenthalten haben. In den etwa 30 meist gelegentlich der jährlichen Preisverteilung und Abiturientenentlassung vor Schülern und geladenem Publikum gehaltenen Ansprachen behandelt der Redner nahezu alle wichtigen Gebiete der theoretischen und praktischen Pädagogik, beleuchtet dabei ein gutes Stück bayrischer und deutscher Schulgeschichte und bringt mit Gründlichkeit und Nachdruck erzieherische Fragen zur Sprache, die noch heute oder gerade heute die Männer vom Fache oder die Allgemeinheit beschäftigen. Heerwagen ist ein entschiedener und geschickter Verfechter der Humanitätsstudien; er wird nicht müde, ihre geistig und sittlich bildenden Elemente herauszuheben, Wege und Ziele, Arbeit und Früchte der gymnasialen Bildung danach zu bemessen, zu begrenzen und zu prüfen, leiht berechtigten Reformvorschlägen ein williges Ohr, weist unberechtigte Anklagen seitens der Stegreifpädagogik in ihre Schranken, betont aber vor allem und überall den heiligen Ernst der Arbeit, die beide, Lehrer und Schüler, in ihrem Bereiche zu leisten haben. Dies Leitmotiv breitet über das ganze Buch eine weihevolle Stimmung. Erörterungen über Charakterbildung, Schulzucht, Verhältnis zwischen Schule und Haus, Familienerziehung nehmen denn auch einen breiten Raum ein; die klassischen Studien sind im Grunde doch nur Mittel zum Zweck: Persönlichkeiten zu bilden ist der letzte Zweck, das höchste Glück des Gymnasiums. Vor dem Stockphilologentum bewahrt den Verfasser auch seine Vorliebe für Turnen und Gesang, deren Pflege er in besonderen, warmen und sachkundigen Reden empfiehlt. Eine Reihe von Nachrufen an verstorbene Kollegen zeugen von einsichtsvoller Würdigung der schweren Berufsarbeit des Lehrers, wie man sie eben nur von einem so treuen und gediegenen, geraden und berufskundigen Manne erwarten kann. Die Reden sind zugleich stilistische Meisterwerke, mit präziser Fragestellung, lichtvoller Disposition, überzeugendem Resumé, in vornehmer, kraftvoller Sprache, die meist in breiten, aber immer durchsichtigen Perioden dahinströmt und aus unerschöpflichem Borne zu sprudeln scheint. Es ist geradezu wunderbar, wie mühelos der Redner seine Einleitungen zu variieren, Wiederholungen zu vermeiden und wenn sich solche bei den die Reden gewöhnlich schließenden Ansprachen an die Absolventen dennoch finden, sie durch ein neues Gewand zu verdecken weiß. Angemerkt habe ich mir S. 40 und 94: Übergänge aus der Relativ- in die Demonstrativkonstruktion und Druckfehler S. 196, Z. 2 v. u. und 205, Z. 17 v. o.; vielleicht ändert der um die Herstellung eines druckfertigen Manuskripts verdiente Herausgeber auch die mir bis dahin unbekannte, aber öfter wiederkehrende Form Klaßlehrer. Ob endlich ein Nichtkenner des Französischen

den „Kleinmeister" von S. 142 versteht, bezweifle ich. Die angehängte Gedächtnisrede Autenrieths auf seinen bedeutenden Amtsvorgänger hat mich einigermaßen enttäuscht.

Berlin. E. Grünwald.

Boehm, Ernst, Stellen die Vorschläge der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte einen Fortschritt auf dem Wege zur Schulreform dar? Sonderabdruck aus den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum usw. Jahrg. 1906, II. Abteilung, XVIII. Band, 4. Heft. Leipzig 1906. B. G. Teubner.

Die gestellte Frage hat den Gegenstand eines Vortrages gebildet, den der Verfasser am 6. Dezember v.v.J. in der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft gehalten hat, und dessen Abdruck hier vorliegt. Die Antwort läßt an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig; sie lautet: „Die Meraner Beschlüsse stellen einen Fortschritt auf dem Wege zur Schulreform dar — nicht etwa, wenn sie ausgeführt werden, sondern wenn man aus ihrem Studium an maßgebender Stelle die Überzeugung gewinnt, daß es auf diese Weise eben nicht geht." Die Beweisführung enthält zweifellos manch richtigen Gedanken; daneben aber auch manches, was auf Mißverständnis beruht oder eine gewisse Voreingenommenheit vermuten läßt. Man braucht daher nicht gerade unbedingter Verehrer der Meraner Beschlüsse zu sein, um sich dennoch bei vielen Darlegungen des Verfassers zum Widerspruche veranlaßt zu fühlen. Dem Folge zu geben mag übrigens der Meraner Unterrichtskommission überlassen bleiben; denn die ist ja die Nächste dazu, und in der Monatschrift würde schwerlich der genügende Raum zur Verfügung stehen.

Groß-Lichterfelde. Karl Jansen.

Boeckh, Fr., Der Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten. Wismar i. Meckl. 1905. Hans Bartholdi. 31 S. 0,80 M.

Wundts Satz, daß unter allen geistigen Interessen das religiöse unverkennbar am meisten in der Gefahr steht, unter der sonstigen Zunahme der geistigen Bildung vorübergehend Not zu leiden, gilt nicht nur für die Geistes- und Kulturgeschichte überhaupt, er gilt ebenso für die Entwicklungsgeschichte des Individuums; die Gefahr wird um so ernster und akuter, wenn die religiösen Krisen der Geistesgeschichte die mit der individuellen Entwicklung ohnehin verbundenen Krisen verstärken und vertiefen. In solchen Zeiten wird die Frage nach der rechten Art des Religionsunterrichtes in den höheren Schulen leidenschaftlich erörtert, meist im Ton der Anklage, hier und da mit dem Antrage seiner völligen Ausschaltung aus der höheren Schule. Hierin stimmen nicht selten extreme Kritiker von rechts und links in einer nur auf den ersten Blick wunderlichen Einmütigkeit überein. Bei diesem lebhaften, zum Teil leidenschaftlichen Kampf um die zahlreichen Probleme des Religionsunterrichtes darf der Verfasser, der mit diesem auf der elften allgemeinen evangelisch-lutherischen Konferenz zu Rostock gehaltenen Vortrag von einer 38jährigen Berufsarbeit als Religionslehrer Abschied nimmt, lebhaftes Interesse weiter Kreise erwarten. Der Verfasser kennt die eigentümlichen Schwierigkeiten des Religionsunterrichtes nur zu gut: er ist Fachunterricht, und die Religion soll

doch kein „Fach“ neben anderen sein; er ist Lehrgegenstand, und Religion kann doch nicht durch Denken erfaßt werden. Er greift nur zu leicht in die innere Freiheit des Menschen ein, und in der Religion ist doch alles auf Freiheit gestellt. Aus der Art des Elternhauses, der Schule, der Tagespresse, der Lektüre usw. erwachsen oft noch besondere Schwierigkeiten. „Gymnasien sind keine Volksschulen mehr und sind noch keine Universitäten.“ Man kann daher die Fragen der wissenschaftlichen Theologie und Kritik nicht ganz ausschalten, nur wird man noch in Fluß befindliche Fragen ausscheiden. Besonders schwierig ist die Frage nach der Belehrung über die heilige Schrift. Hier formuliert der Verfasser sehr glücklich die Doppelaufgabe des Unterrichtes: freistellen in Hinsicht auf die menschliche Seite, feststellen in der Heilswahrheit der heiligen Schrift. Die Grenzlinie zwischen der menschlichen Seite und der Heilswahrheit wird nun allerdings nicht genau zu fixieren sein, hier wird die theologische Stellung des Lehrers immer ein bestimmender Faktor bleiben. Ich bedaure es daher, daß der Verfasser laut die Stimme erhebt zu einem kräftigen Appell an die Behörden, die über den Religionsunterricht zu wachen haben. Die Bekenntnistreue, die aus der Furcht vor behördlicher Gesinnungs- und Glaubensprüfung erwächst, dürfte wohl schädlicher sein als eine Abweichung von der kirchlich approbierten Lehre, ganz abgesehen davon, daß selbst für die Pfarrer eine solche unbedingte Grenzlinie nicht gezogen ist und in einer entwicklungsfähigen Kirche auch nicht gezogen werden kann und wird. Das „Freistellen“ des Verfassers dürfte selbst schon solche Weiterbildung eines noch von der Gemeindeorthodoxie festgehaltenen Standpunktes der Theologie von gestern sein. Tief und ernst spricht der Verfasser von seiner Methode und seiner Didaktik. Jeder Religionslehrer wird diesen Rechenschaftsbericht einer treuen und ehrlichen Lebensarbeit mit Interesse lesen; und manches Wort wird ihm auch ins Herz und aufs Gewissen fallen. Nur an einzelnen Beispielen kann der Verfasser seine Anschauungen erläutern. Aber schließlich lassen sich gerade hier kaum Regeln geben, denn, wie mit Recht gesagt wird, „alles hängt im Grunde von der unterrichtenden und erziehenden Persönlichkeit ab“. „Man kann mit trockenem Dozententon bei vollendeter Rechtgläubigkeit die Schüler zutot dozieren und mit dürren Begriffsentwicklungen unantastbarer Orthodoxie über die Religionsstunde die Wolke einer Langweile breiten, welche die aufstrebenden Lebenskeime erstickt.“

Bromberg. Hans Richert.

Wedewer, Hermann, Lehrbuch für den katholischen Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Erste Abteilung, Grundriß der Kirchengeschichte. Zehnte Auflage. Freiburg i. B. 1905. Herder. 8°. 132 S. brosch. 1,60, geb. 2 M.

Wedewers Kirchengeschichte hat große Verbreitung gefunden und verdient dieselbe aus manchen Gründen; die hohe Auflage zeugt von der Brauchbarkeit des Buches, gleichwohl sei es gestattet, einige Hauptpunkte über die Anlage und Durchführung wie auch über einzelne wichtigere Punkte desselben hervorzuheben.

Wedewers Buch will ein „Lernbuch“ sein, kein „Lehrbuch“, wie es in der Vorrede heißt; das setzt den Vortrag des Lehrers voraus und will denselben viel-

fach nur durch Andeutungen ins Gedächtnis zurückrufen. Das hat Vor- und Nachteile. So ist das Buch in den meisten Partien keine genießbare Lektüre und will es nicht sein; aber so wird auch im späteren Leben, wenn der Vortrag des Lehrers dem Schüler nicht mehr gegenwärtig ist, das Buch kaum einem noch einen besonderen Dienst leisten können, was doch schon zu bedauern ist; aber auch während der Unterrichtszeit wäre es ganz angenehm, wenn man gewisse Partien, vielleicht ganze Perioden, die der Lehrer wegen Zeitmangel nicht hat durchnehmen können, in dem Buche nachlesen oder doch gegebenenfalls nachschlagen und nachsehen könnte.

Die ältere Zeit (bis 300), die doch für das Christentum grundlegend, und zumal heute Gegenstand der Forschung und Kontroversen zwischen den christlichen Konfessionen ist, kommt in dem Buche (wie auch bei ‚König') entschieden zu kurz; sogar die Kirchenschriftsteller dieser Zeit (selbst Origenes, Tertullian) werden fast nur dem Namen nach vorgeführt. Und gerade in diesem Teile steht das Buch keineswegs auf der Höhe und zeigt mancherseits gar Fehler, die nicht bis zur zehnten Auflage hätten fortgeschleppt werden sollen. Was z. B. S. 14 über den Brief des Clemens an die Korinther gesagt ist, ist ganz verfehlt; unrichtig ist das Bild, das § 12 von der „Hierarchie" und § 15 vom Primat der alten Zeit gesagt ist; § 16 stimmen die Todesjahre bei den Kirchenvätern zur Hälfte nicht. § 17 enthält gleich 3 Unrichtigkeiten, denn seit Funks Nachweisungen ist jetzt allgemein anerkannt, daß das Katechumenat nicht 3 Stufen hatte; die Katechumenen legten das weiße Kleid nicht am weißen Sonntag, sondern am Samstag davor ab; dieselben empfingen die Kommunion gleich nach der Taufe, also in der Osternacht, und dann täglich bis weißen Sonntag.

Manche Literatur ist vom Verfasser fleißig herangesogen und verwertet; vielfach aber ist dieselbe veraltet, was namentlich auch bezüglich der Reformationsliteratur gilt. Auch bei den Registerzahlen sind manche Druckfehler nachzusehen.

Das Buch läßt zu sehr den apologetischen Charakter durchblicken. Gegenstände, die apologetischen Charakter haben, sind mit auffallender Breite behandelt; auch läßt sich hierbei eine gewisse Einseitigkeit nicht verkennen. Es werden die Momente für die eine Seite, die der Verfasser vertritt, zusammengestellt und verwertet, die andere Seite aber kommt zu wenig zu Wort. Das macht den Schüler mißtrauisch und ist auch nicht historisch. Der Historiker wägt die Gründe für und gegen, und dann fällt er sein Urteil, so liebt es die objektive Geschichtschreibung. Wedewer ist aber ein Apologet, und so bleibt das Bild, das er von den Streitfragen gibt, manchmal dunkel und unvollständig z. B. von der Inquisition, Auftreten Luthers u. a. Der Schüler, der leicht die Sachen von anderer Seite anders darstellen hört, merkt die Einseitigkeit im Standpunkte des Religionshandbuches heraus und wird leicht irre.

Dieselben Schwächen haben natürlich auch andere Kirchengeschichtsbücher, und mancher Lehrer wird wohl bestätigen können, wie genau in unseren Tagen manche Schüler das Religionshandbuch kontrollieren. Aber ein so arbeitsamer Verfasser wie Wedewer kann leicht all dieser Schwächen Herr werden, und ein Buch wie das vorliegende, dessen Vorzüge in so vielen recht günstigen Rezensionen mit Recht und gebührend gewürdigt worden sind, soll in allem auf der Höhe

stehen. Sehr gefallen hat mir an dem Buche, daß es eine große Menge schöner Stellen angibt und manche nützliche Literatur dem Schüler an die Hand gibt. Auch an Übersichtlichkeit und Reichhaltigkeit steht es durchgehends über den anderen Werken dieser Art. Hoffentlich bringt Wedewers Buch, das des Guten schon viel gewirkt, noch an vielen Anstalten lange und reichlich Segen zum Nutzen der katholischen Jugend und zur Ehre der Kirche, für deren Sache der gelehrte Verfasser so viel und fleißig gearbeitet hat.

Eschweiler. Wilhelm Capitaine.

Staerk, W., Die Entstehung des Alten Testamentes. Leipzig 1905. G. J. Göschen. 170 S. 0,80 M.

Der Verfasser orientiert den Leser über die Resultate der alttestamentlichen Einleitungswissenschaft, die im wesentlichen als rezipiert gelten. Er tut es freilich, in dem er apodiktischer, als es dem Tatbestand entspricht, auch da feste Urteile gibt, wo die Diskussion noch nicht geschlossen ist. Er tut es weiter in einer Form, die mehr einer akademischen Vorlesung als einer populär-wissenschaftlichen Darstellung angemessen ist. Als Kompendium für Examenszwecke, als Hilfsmittel zur schnellen Orientierung über den Stand der alttestamentlichen Frage wird das Buch ausgezeichnete Dienste tun; aber einem Laien, der nicht eine Fülle von Einzelheiten hören, sondern ästhetisch und literarisch dem Alten Testament näher treten will, ist zu diesem Buch kaum zu raten. Wenn die Entstehung des Alten Testamentes dargestellt werden soll, so muß außerdem weit mehr, als der Verfasser es tut, das zeitgeschichtliche und kulturelle Milieu geschildert werden aus dem die alttestamentliche Literatur erwachsen ist. Der Fachmann wird ja nach seiner wissenschaftlich-theologischen Stellung an vielen Stellen Einwände erheben, die naturgemäß auf dem beschränkten Raum nicht berücksichtigt werden konnten. Immerhin wird der Leser bisweilen durch die Sicherheit frappiert, mit der Hypothesen als sichere Tatsachen dargestellt werden. Durch Streichung unnötigen Details ließe sich doch wenigstens so viel Raum gewinnen, daß eine kurze Orientierung über die Geschichte der Einleitungswissenschaft, ihre Standpunkte, Differenzen und Methoden dem Leser ermöglichte, hier und da zur Weiterbildung und Kontrolle weiterzuforschen.

Bromberg. H. Richert.

Feyerabend, Karl, Taschenwörterbuch der hebräischen und deutschen Sprache zu den gelesensten Teilen des Alten Testaments. Berlin 1905. Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung. VIII u. 306 S. 2 M.

Der Verfasser geht von der Erfahrungstatsache aus, daß sich die Mehrzahl de mit dem Althebräischen Beschäftigenden beim Lesen des Urtextes auf einige geschichtliche Bücher sowie auf die Psalmen und den Jesaias zu beschränken pflegt. Für die an Gymnasien Hebräisch Lernenden ist diese Tatsache zuzugeben. Für sie mag daher ein solch Taschenwörterbuch zunächst ausreichen und wegen seiner Handlichkeit, Übersichtlichkeit und Billigkeit sogar erwünscht sein. Immerhin wird aber der angehende Theologe schon als Schüler in ein hebräisches Handwörterbuch eingeführt werden müssen. Denn dagegen wird sich berechtigter Wider-

spruch erheben, daß dies Taschenwörterbuch, das von den Propheten nur Jesaias und Jonas, von Hiob nur Kapitel 1, 2, 42 berücksichtigt, „auch für die meisten Universitätsstudierenden ein ausreichendes Hilfsmittel sei". Als Notwörterbuch mag es einem Studierenden, der gerade eine der berücksichtigten Schriften kursorisch liest, willkommen sein; aber daß die Mehrzahl unserer Theologen und Philologen sich auf diese dürftige Auswahl in ihrer hebräischen Lektüre beschränkt, kann nicht zugegeben werden. Und selbst für diese Lektüre kann die wissenschaftliche Arbeit eines Handwörterbuches nicht entraten. Die Ausstattung des Buches ist ausgezeichnet. Stichproben ergaben seine Zuverlässigkeit. Ein abschließendes Urteil über ein Wörterbuch läßt sich erst nach längerem Gebrauch fällen. Daß alle vorgeschlagenen Textverbesserungen der exegetischen Literatur unberücksichtigt geblieben sind, war kaum zu vermeiden, drückt aber doch dem Wörterbuch den Charakter eines Notbehelfs noch deutlicher auf, als es schon die Nichtberücksichtigung bedeutender alttestamentlicher Schriften tat.

Bromberg. Hans Richert.

Jeremias, Alfred, Babylonisches im Neuen Testament. Leipzig 1905. J. C. Hinrichs. 132 S. 3 M.

In der Einleitung dieser Arbeit, die wir als eine willkommene Ergänzung seines Werkes: „Das alte Testament im Lichte des alten Orients" begrüßen, setzt sich der Verfasser mit der „religionsgeschichtlichen Schule" auseinander, die auf die Religionsgeschichte die Evolutionstheorie überträgt und das Christentum im besten Falle als den Höchstpunkt der bisherigen Entwicklung gelten läßt, da in einer Entwicklung für eine absolute Größe kein Raum ist. Demgegenüber gesteht der Verfasser dem Christentum schlechthinnige Vollkommenheit zu, es ist ihm die Religion. Trotzdem muß vergleichende Religionsgeschichte getrieben werden, denn die Offenbarung ist menschlich vermittelt, sie verkündet ihre Wahrheiten mit den Darstellungsmitteln der realen Welt, innerhalb deren sie in die Erscheinung getreten ist. Die reale Welt für die biblischen Schriften aber ist der alte Orient. Auch die neutestamentlichen Schriftsteller haben unter dem Einfluß des großen orientalischen Kulturbereichs gestanden. Ihre Bildersprache greift nach dem reichen Bilderbuch des alten Orients. Selbst bei Jesus finden sich Spuren orientalischer Einflüsse. Häufiger stoßen wir auf orientalische Formen in den apostolischen Schriften, insbesondere bei Paulus, vor allem in der Apokalypse. Diese orientalische Welt war keine gottverlassene, auch sie stand unter Gottes Leitung. Der Naturdienst des Heidentums enthält Schattenbilder der Wahrheit. So erkennt der Forscher in dem religiösen Synkretismus der damaligen Welt eine großartige Bewegung, alle Religionen der bekannten Welt auf einen Gesichtspunkt zurückzuführen. In diesem Sinne durchmustert der Verfasser das Neue Testament und zeigt in überraschender Fülle Babylonisches in ihm auf: der Kalendermythus vom sterbenden und siegreichen Jahrgott in der Bildersprache der Apokalypse, in der Verspottung des leidenden Jesus, in der Gleichnisrede vom sterbenden Saatkorn, die Erscheinung des Erlöserkönigs, die Geburtsgeschichte Jesu nach Matthäus, die irdischen Heiligtümer — Abbilder himmlischer Heiligtümer, das Buch des Lebens, Wasser des Lebens, Brot des Lebens, Stein des Lebens, die drei und

sieben Himmel, die Engel, die zwölf Apostel und der Tierkreis, die vier Evangelisten und die vier Weltecken. Schon die Aufzählung dieser Themata zeigt, von welcher Bedeutung die religionsgeschichtliche Vergleichung für die Exegese, Dogmengeschichte und neutestamentliche Theologie sein wird. Freilich wird man hier und da mehr zufällige Analogien als Abhängigkeit annehmen; und bisweilen wird man selbst so weit nicht gehen wollen. Aber alles in allem hat der Verfasser die neutestamentliche Forschung auf eine Quelle verwiesen, aus der noch viel geschöpft werden wird. Da der Verfasser in einem Schlußkapitel orientalische Glossen zu einzelnen Stellen des Neuen Testamentes gibt, so besitzen wir nun in den beiden sich ergänzenden Büchern zum Alten und Neuen Testament ein bequemes, zuverlässiges und erschöpfendes Handbuch, um die orientalischen Gedankengänge als Schlüssel zu einer Formenlehre des biblischen Schrifttums zu benutzen.

Bromberg. H. Richert.

von Schubert, Hans, Grundzüge der Kirchengeschichte. Zweite Auflage. Tübingen und Leipzig 1904. J. C. B. Mohr. VII u. 304 S. 4,00 M.

Ob das in zweiter Auflage vorliegende treffliche Buch auch dem Laien gute Dienste leisten kann, wie der Verfasser hofft, scheint mir zweifelhaft. Manches ist zwar für gebildete Laien ohne weiteres verständliich, manches aber auch nicht. Was z. B. über die Scholastik oder im letzten Kapitel über „die religiöse und kirchliche Regeneration und das Ringen der Gegensätze in der neuesten Zeit" gesagt wird, ist doch recht knapp gehalten und setzt zu seinem Verständnis eine nicht unbedeutende historische und theologische Bildung voraus. Das Buch ist mit einem Wort keine populäre Schrift. Dagegen wird die das Unwesentliche beiseite lassende, mit gelehrtem Ballast nicht beschwerte Darstellung eine willkommene Gabe sein für Theologen und Religionslehrer, welche sich für Unterrichts- oder sonstige Zwecke einen Überblick darüber verschaffen wollen, wie sich die Geschichte der Kirche einen hervorragenden Vertreter der Wissenschaft zurzeit darstellt. Auch reiferen Studierenden der Theologie wird sie von Nutzen sein. Das Buch ist reich an feinsinnigen Bemerkungen und Parallelen (z. B. zwischen Schleiermacher und Origenes, zwischen Hegel und den Gnostikern) und wird auch dem, welcher von Schuberts Auffassung hier und da abweicht, manche Anregung gewähren. Es sei hier vor allem den Religionslehrern der höheren Schulen empfohlen.

Münster i. W. Wilh. Koppelmann.

Heuermann, A. u. Zwitzers, A. E., Übersicht der Geschichte der christlichen Kirche für Schule und Haus. 3. Auflage. Essen 1904. G. D. Baedeker. IV u. 130 S. 1,40 M.

Die Verfasser nennen ihre Arbeit ein anspruchsloses Büchlein, welches helfen möchte, lebendigere Teilnahme an der Entwicklung der christlichen und insbesondere der evangelischen Kirche zu wecken. Da das Bändchen anregend geschrieben ist, auch die christliche Kunst berücksichtigt und die Liebestätigkeit der Kirche eingehend würdigt, so könnte es dem christlichen Hause empfohlen werden, wenn nicht der Anspruch, auch als Leitfaden für den Religionsunterricht der höheren Schule zu dienen eine Kritik unter anderen Gesichtspunkten erforderte.

Da die Vorrede diese Aufgabe des Büchleins in den Vordergrund rückt, soll es auf diesen Zweck hin geprüft werden. Ich halte das Buch gerade hierfür für durchaus ungeeignet. Mit einer so gedrängten Übersicht kann die besondere Aufgabe der kirchengeschichtlichen Unterweisung an höheren Schulen nicht erfüllt werden. Hier ist die Kirchengeschichte fraglos ein Konzentrationsgegenstand, der die kulturgeschichtlichen, historischen, literarischen und ethischen Bildungsstoffe unter religiösem Gesichtswinkel betrachten muß, wenn er für die Bedeutung des Christentums in der Menschheitsgeschichte und für die Gegenwart lebendige Teilnahme erwecken will. Das Thema: Christentum und Antike will denn doch anders behandelt werden, als es hier geschieht. Der Kampf um den Logos wird da, wo Plato bekannt ist, wo der Neuplatonismus dargestellt werden kann und muß, wo das Johannisevangelium gelesen ist, ganz anders fruchtbar gemacht werden können, mit einem Wort, es wird erheblich tiefer gegraben werden müssen, als es die Verfasser tun. Ganz unzulänglich ist unter diesem Gesichtspunkt die neuere Kirchengeschichte. Von Lessing, Kant, Schleiermacher, von der Religion Goethes und Schillers fast nichts, kaum ausreichend für einen Mittelschüler, dagegen in breitem Fluß, in erbaulicher Ausführlichkeit eine Geschichte der christlichen Liebestätigkeit, die weit über den Rahmen eines Schulbuches hinausgeht. Hier rächt es sich bitter, daß, wie die Vorrede ausführt, diese Abschnitte von einem besonderen Verfasser ausgearbeitet sind, der eine an sich sorgfältige Arbeit geliefert hat, die aber sich in das Ganze nicht organisch einfügt und die dem Buch stellenweise den Charakter eines Leitfadens der innern Mission gibt, ohne doch die leitenden Gesichtspunkte dieser Seite des christlichen Lebens scharf herauszustellen. Der Schüler wird hier mit einer Menge von Daten überschüttet, die für ihn ohne Wert sind. Dem Vincenz von Paula wird mehr Stoff gewidmet als der modernen Philosophie und Geistesgeschichte. Während die Schüler von Kants Kritik, von Schleiermachers Reden über die Religion, von Lessings Streitigkeiten nichts hören wissen sie, daß, als Vincenz am 28. September 1660 starb, die Schwestern 28 Häuser hatten, daß 1778 in Leipzig die erste Taubstummenanstalt eröffnet wurde, daß 1779 Pfarrer Oberlin und seine treue Magd Luise Scheppler in Steinthal die erste Kleinkinderschule gründeten, sie hören von Beate Sturm, Urlsperger, ausführlich von Falk, nicht etwa dem Kultusminister, sondern dem Gründer des Lutherhofes in Weimar, sie wissen, wie viel schwere Anfälle von Epilepsie im Jahre 1902 in Bethel beobachtet sind, aber von den geistigen Strömungen unseres Zeitalters hören sie kein Wort. Bisweilen ist es so, als ob wir Laienbrüder einer Anstalt für innere Mission ausbilden sollten und nicht Schülern höherer Lehranstalten ein religiöses Verständnis der Geschichte erschließen wollten. Das Buch ist ohne Kenntnis der Aufgaben geschrieben, die heutzutage wohl allgemein dem Religionsunterricht an höheren Schulen zugeschrieben werden.

Bromberg. Hans Richert.

D. F. W. Farrar, St. Paulus. Sein Leben und sein Werk. Aus dem Englischen von Otto Brandner. Frankfurt a. M. 1906. Brandner. VIII u. 248. 4,— M.

Der Verfasser, der bereits durch sein Leben Jesu in weiteren Kreisen bekannt geworden ist, bietet uns in dem vorliegenden Bande eine Lebensbeschreibung des

Paulus bis zu dem Apostelkonzil dar. Obwohl das Werk in allen seinen Teilen auf gründlicher gelehrter Forschung beruht, wendet es sich doch in erster Linie an gebildete Laien, um ihnen ein tieferes Verständnis des großen Heidenapostels, namentlich im Zusammenhange mit den geistigen Strömungen seiner Zeit, zu vermitteln, jedoch wird auch der theologisch gebildete Leser eine Reihe neuer Gesichtspunkte darin finden.

Eine gründliche Kenntnis der talmudischen Literatur befähigt ihn, die geistige Atmosphäre, in der Paulus bis zu seiner Bekehrung lebte, sowie den Standpunkt seiner späteren judaistischen Gegner tiefer zu verstehen. Durch die beständigen Hinweise auf die rabbinische Literatur fällt auf einzelne Streitfragen ein ganz neues Licht. Daß er auch die Schriftsteller des klassischen Altertums in reichem Maße heranzieht, wird namentlich der Religionslehrer am Gymnasium zu schätzen wissen. Seine reiche Belesenheit benutzt er häufig zu neuen selbständigen Kombinationen, doch nicht fertige Resultate bietet er uns dar; wir werden auf die Probleme aufmerksam gemacht und zu eigenem Nachdenken darüber angeregt. Unsichere Hypothesen werden als solche gekennzeichnet und nicht etwa als sichere Tatsachen hingestellt. Seine kritische Stellung zu den neutestamentlichen Quellen legt er in der Einleitung kurz dar: er steht auf positivem Standpunkt, lehnt sich oft eng an die Apostelgeschichte an, ohne jedoch das Lückenhafte dieses Berichtes zu verkennen.

Über das Werk als Ganzes zu urteilen, wird erst dann möglich sein, wenn auch die nächsten beiden Teile erschienen sind. In dem jetzt vorliegenden Bande ist manches mit großer Ausführlichkeit behandelt, was, streng genommen, nicht in eine Lebensbeschreibung des Paulus hineingehört, z. B. die Darstellung des Urchristentums nach Akta 1—8, 10. Es wäre zu wünschen, daß diese etwas matten Partien, die auch teilweise an Unklarheit leiden, bei einer neuen Auflage wesentlich gekürzt würden.

Da der Verfasser Palästina und Kleinasien selbst bereist hat, so weiß er mit großer Anschaulichkeit Land und Leute zu schildern. Zahlreiche Illustrationen, wie wir sie in solcher Fülle wohl kaum in einer andern Paulusbiographie finden, und farbenprächtige Naturschilderungen führen uns den Schauplatz des Lebens Pauli lebendig vor Augen. Dieses liebevolle Sichversenken in die Natur, das ja vielleicht den modernen Leser sympathisch berührt, erscheint allerdings etwas überflüssig in der Lebensbeschreibung eines Mannes, der selbst so unempfindlich für die Schönheit der Natur war. Weit wichtiger ist es, daß der Verfasser von dem geistigen Leben der großen Kulturzentren Antiochia, Tarsus u. a. ein lebendiges Bild gibt. Mit größtem Interesse wird jeder die geistreichen Abschnitte lesen, in denen er die religiösen und sittlichen Verirrungen, die kleinliche Streitsucht der damaligen Gelehrten sowie die sozialen Schäden des ausgehenden Altertums schildert. Hier wird es uns erst recht klar, woher Paulus die Farben zu dem düsteren Gemälde Römer 1, 18 ff. genommen hat.

Farrar ist auch ein Meister in der Charakteristik. Ohne die Mängel und Widersprüche in dem Charakter des Paulus zu verschweigen, weiß er doch einen tiefen Eindruck von Größe dieser außerordentlichen Persönlichkeit, von seiner rastlosen Energie, seiner innigen Liebe und tiefen Demut hervorzurufen. Meisterhaft

ist die feine psychologische Analyse, mit der er die inneren Kämpfe des Paulus vor seiner Bekehrung sowie sein allmähliches Sichdurchringen zu dem freien universalistischen Standpunkt nachempfindet und darstellt. Überall sucht er das Werden der Persönlichkeit zu verstehen. Die Leiden des Apostels werden etwas einseitig betrachtet; es wird mehr das Niederdrückende daran hervorgehoben, ohne daß Klänge wie Röm 5, 3 f., 8, 58 ff. genügend zur Geltung kommen. Auch auf die Charakteristik der Nebenpersonen, z. B. des Barnabas, Jakobus u. a. verwendet er liebevolle Sorgfalt. Er weiß zwischen den Zeilen zu lesen und den innersten Beweggründen der handelnden Personen nachzuspüren.

Das Werk hat neben dem belehrendem zugleich einen erbaulichen Zweck. Ohne aufdringlich zu werden, versteht es der Verfasser durch gelegentliche allgemeine Betrachtungen das wunderbare Wirken der göttlichen Gnade und Weisheit in das rechte Licht zu rücken, doch betont er immer wieder, daß das Wirken des göttlichen Geistes die Individualität nicht auslöscht, sondern sich den Gesetzen menschlichen Seelenlebens anpaßt.

Eine edle Sprache, voll inniger Wärme, aber frei von nichtssagenden frommen Phrasen, erhöht den Genuß des Werkes. Die Übersetzung ist nicht ganz frei von einigen Unklarheiten in Satzbau und Ausdruck. Die häufige Wiedergabe des Gerundivums durch Substantiva auf ung macht die Sätze zuweilen schwerfällig und unübersichtlich. Einzelne Unebenheiten im Satzbau, unschöne Ausdrücke wie unvertraut, unumständlich, ununterstützt sowie einige Anglizismen in der Konstruktion der Verba werden sich leicht bei der nächsten Auflage verbessern oder beseitigen lassen.

Jedenfalls verdient das Werk von allen gelesen zu werden, die ein tieferes Interesse für den Apostel Paulus haben, in erster Linie von Geistlichen und Lehrern. Mit Spannung kann man den nächsten Bänden entgegensehen, in denen voraussichtlich die Lehre des Paulus eingehender behandelt wird.

Danzig. Otto Brauckhoff.

Das klassische Weimar. Nach Aquarellen von Peter Woltze. Mit erläuterndem Text von Eduard Scheidemantel. Weimar 1907. Hermann Böhlaus Nachfolger. In Kunstmappe. 10 M.

Es überkommt einen ein Gefühl des Heimwehs, wenn man diese zwölf schlichten und doch so kunstvollen Blätter anschaut, welche uns unter möglichst getreuem Anschluß an das aus alter Zeit Überlieferte an die Stätten führen, an denen die Großen von Weimar gelebt, gedacht und gedichtet haben. Jene Sehnsucht mag daher rühren, daß unsere städtischen Wohnstätten immer mehr abrücken von der Mutter Natur und daß besonders unsere geistige Heimat durch all das unruhige und zerrissene moderne Wesen sich so weit entfernt von dem geistigen Heim, das für die Klassiker von Weimar eine ganze Welt bedeutete. Wie schlicht und einfach zunächst ist das Gartenhäuschen Goethes, wo manches große Werk, wie Iphigenie, Tasso und Wilhelm Meister wurden und wuchsen; dann das Wohnhaus der Frau von Stein, das römische Haus, Karl Augusts Lieblingssitz, der Marktplatz, das Wittumspalais der Mutter Karl Augusts, das alte Theater, „die

Wiege mancher jugendlichen Kräfte, die Laufbahn manches wachsenden Talents", jene Schaubühne, von welcher der Theaterdirektor im Faust sagt:

„Denn freilich mag ich gern die Menge sehen,
Wenn sich der Strom nach unsrer Bude drängt
Und mit gewaltig wiederholten Wehen
Sich durch die enge Gnadenpforte zwängt."

Und weiter Goethes Wohnhaus und Garten, das mit seiner Vorderseite freundlich hellen Angesichts dem Leben der Stadt zuschaute, während die Rückseite der Ruhe ländlicher Abgeschiedenheit zugewandt war. Hier konnte Goethe den Segen der ewig keimenden Natur genießen und der ersten Schneeglöckchen oder des am Hausstaket emporrankenden Weins frohbeseligt sich freuen. Hier bereitete Goethe in der bezaubernden Menschlichkeit seines Wesens seinen Freunden manche Stunde reinsten Genusses. Noch sieht man die alte Buche, in deren Schatten Goethe gesessen, und noch faßt der Buchsbaum wie ehemals die Wege, wo der Dichter und Forscher in tiefe Betrachtung versunken auf und nieder wandelte; und noch heute fällt unser Blick auf das Fenster, hinter dem der große Kämpfer den letzten Kampf kämpfte, als am 22. März 1832 die Zeitlichkeit seinem grenzenlosen Schaffen ein Ziel setzte. Ferner führt uns ein Aquarell Schillers Wohnhaus an der Esplanade vor. Über der Haustür stehen die kurzen Worte: „Hier wohnte Schiller." Die Braut von Messina und Wilhelm Tell gingen von dieser Stätte aus. Die letzten Worte, die Schiller geschrieben, den Monolog der Marfa aus dem Demetrius, fand man in diesem Hause auf seinem Schreibtisch liegen:

O warum bin ich hier geengt, gebunden,
Beschränkt mit dem unendlichen Gefühl!

* * *

Du ew'ge Sonne, die den Erdenball
Umkreist, sei du die Botin meiner Wünsche".

Dieser Einblick in den Text und der Überblick über die Bilder, eines wie das andre gleich gut gelungen und von schlichter Anziehungskraft, mögen genügen, um dem Werke Freunde zu gewinnen. Es sollte in keiner Prima fehlen. Den Gebrauch denke ich mir so, daß ein schlichter Wandelrahmen im Geschmacke von Altweimar, wie er etwa in Goethes Stube hängen könnte, die einzelnen Bilder wechselnd aufnimmt, wie sie gerade in den Unterricht sich einfügen. Ich bin überzeugt, daß von solch frischer Anschauung ein Hauch des Geistes ausgehen wird, der die Gedankenwelt von Weimar einst erfüllte.

Berlin. A. Matthias.

Hultgren, Friedrich Karl, Deutsche Dichtungen in lateinischem Gewande. Leipzig 1907. Giesecke & Devrient. XIII u. 182 S. kl. 8°. brosch. 3 M.

Das Buch bietet einen erfreulichen Beweis dafür, daß die lateinische Sprache noch nicht zu den Toten gebettet ist und daß sie frisches Leben und Freude in

Erholungsstunden gewähren kann, wenn der, welcher sie handhabt, selbst frischen Sinnes und unbefangenen Humors sein kann und nicht verschüchtert ist durch einen Lateinunterricht, der bei jedem dritten Schritt über ein hypothetisches Satzgefüge der Irrealität mit allen Malicen der Abhängigkeit oder über ähnliche Hindernisse stolpern macht. Die Übersetzung, die sich auf über 30 Stellen aus Operntexten und auf 71 volksmäßige Lieder erstreckt, ist mit großem Geschick ausgeführt. Natürlich muß man den Maßstab anlegen, der für solche Harmlosigkeiten bräuchlich ist; man muß bei Aussprache und Wahl von Wörtern alles das als erlaubt ansehen, was allenfalls in römischer Volkspoesie gestattet gewesen wäre, und muß an den Hiatus weitgehende Zugeständnisse machen, wie wir das in Liedern wie Gaudeamus und Mihi est propositum in taberna mori ja auch zu tun pflegen. Doch lassen wir Hultgren selber sprechen oder — besser gesagt — selber singen, zunächst das Schwanenlied aus Lohengrin:

Nun sei bedankt, mein lieber Schwan!	Nunc sume grates, cygne mi!
Zieh durch die weite Flur zurück	Per vastos fluctus jam redi!
Dahin, woher mich trug dein Kahn,	Huc, unde cymba duxit me,
Kehr wieder nur zu unserm Glück;	Redux sis bono omine!
Drum sei getreu dein Dienst getan,	Qua re memor officii
Leb wohl, leb wohl, mein lieber Schwan!	Vale, valeto, cygne mi! —

Sodann der Schluß aus Lohengrins Erkennungsliede:

Mercedem vetitis quam dem, audiatur:
A Grale ad vos ire destinor:
Corona Parcival pater ornatur,
Ejus eques — Lohengrin nominor!

Sodann der Anfang des Wolframschen Preisliedes aus dem Tannhäuser:

Dum specto hoc conventu generoso,
Aspectu dulci flagrat cor meum,
Virorum fortium grege famoso
Floret queretum semper integrum.

Außer Lohengrin und Tannhäuser kommen noch der Fliegende Holländer und Rienzi im lateinischem Gewande zu ihrem Rechte.

Sonst mögen die Leser selber erraten, um welche Lieder es sich handelt.

Aus zwei Vaterlandsgesängen:

Feminae, fides Germana,
Cantus, vinum Teutonum
Habeant in orbe semper
Priscum, dulcem sonitum,
Excitent et ad virtutem
Per hoc aevum solidum —
Feminae, fides Germana,
Cantus, vinum Teutonum.
usw.

Das andere:

Fremit clamor ceu tonitrus
Ceu ensis, undae strepitus:
Ad Rhenum, amnem Teutonum!
Quis nunc tuebitur eum?
Tranquilla esto, patria,
Firmissima'st Rheni custodia.

Ein Volkslied, auch schon für den Quintaner zu entziffern:

O abies, o abies
Quam folia sunt fida!

Für die vier Fakultäten aus dem Liede akademischer Wehmut (Quo aufugisti gloria Vetus bursariorum) der wohlbekannte Vers:

Contrahens ille triste os
Conscribit relationes,
Hic gemit docens pueros,
Hic facit recensiones.
Castigat hic nefarios,
Resarcit hic lapsas domos,
O jerum, jerum etc.

Und dann noch ein Vers von einem in ganz hohen Sphären entstandenen Liede:

Ipsa caupona egredior nunc,
Platea, mira videris mi tunc!
Dextra, sinistra non loco suo!
Platea, quam es gravata mero!

In dem aus drei Seiten bestehenden am Schluß des Buches enthaltenen Wörterverzeichnis seltener Wörter steht auch „platea Straße" verzeichnet. War das nötig? Vielleicht für die „Thyrsosträger", weniger für die „echten Begeisterten", womit übrigens nicht gesagt sein soll, daß Rezensent sich zu den letztern zählt. Die Ausstattung des Buches ist recht freundlich: prächtiger Druck und geschmakvolle Kopfleisten und Schlußstücke, die angenehm ins Auge fallen und allein schon zur Erholung von ernstem Tagewerk gefällig einladen.

Berlin. A. Matthias.

Sitzler, Jakob, Ein ästhetischer Kommentar zu Homers Odyssee. Zweite, verbesserte Auflage, mit einer Karte. Paderborn 1906. F. Schöningh. 257 S. 8°. 3,20 M.

Nach Kammers trefflichem Kommentar zur Ilias hat nun auch Sitzlers Buch die zweite Auflage erlebt, weit rascher sogar als sein verdienstvolles Vorbild. Damit hat der ästhetische Kommentar zur Odyssee seine Brauchbarkeit schon äußerlich bewiesen; sein Inhalt bürgt dafür, daß seine Beliebtheit sich erhalten und

seine Verbreitung sich noch steigern wird. Das Buch ist aus dem Gymnasialunterrichte hervorgegangen und bietet daher ein geeignetes Hilfsmittel zur Einführung reiferer Schüler in das Verständnis der Odyssee. Wissenschaftliche Fragen werden nur gestreift, eine Einleitung von knapp fünf Seiten befaßt sich mit Homer und der Entstehung der Odyssee. Dafür werden einer ausführlichen Inhaltsangabe der Dichtung über 150 S., bedeutend mehr als die Hälfte des Buches, gewidmet. Das zweite Kapitel handelt dann über den Schauplatz der Handlung, rein referierend ohne auf die wichtigste Frage der Ästhetik der Odyssee, die Art der homerischen Landschaftsbeschreibung, einzugehen; hier wäre der Ort gewesen, den Andeutungen Kammers über homerische Naturbetrachtung weiter nachzugehen; hier hat sich aber der Verfasser augenscheinlich seine Aufgabe zu einfach gestellt. Dagegen hat sich Sitzler in zweiter Auflage zu einem Votum zugunsten des alten Ithaka gegen Dörpfeld-Draheims Leukashypothese entschlossen, das in gedrängter Kürze alle wesentlichen Momente der Streitfrage klar und überzeugend zusammenstellt. Dieser Anhang mit seinem Kärtchen stellt eine entschiedene Bereicherung des zweiten Kapitels dar. Fernerhin werden die Menschen in der Odyssee, endlich Versmaß, Sprache und Darstellung abgehandelt, alles in dem schlichten Stil des schulgemäßen deutschen Aufsatzes, wie überhaupt das Buch vor allem dem Aufsatzlehrer eine überaus reiche Anregung zur Stellung homerischer Themen gibt; freilich darf es dann nicht auch zugleich in der Hand des Schülers sein, dem es die Mühe der eigenen Arbeit allzusehr erleichtern würde.

Heilbronn a. N. Gustav Lang.

Kammer, Eduard, Ein ästhetischer Kommentar zu Homers Ilias. Dritte, neubearbeitete Auflage. Paderborn 1906. F. Schöningh. XVI u. 379 S. 8°. 4,00 M.

Mit Genugtuung werden die Leser Homers erfahren, daß der 2. Auflage von Sitzlers Kommentar zur Odyssee nun auch die 3. Auflage von Kammers Kommentar zur Ilias auf dem Fuße gefolgt ist. Nach Recht und Verdienst behält so das altbewährte Buch den Vorsprung. Es macht zwar in wissenschaftlicher Beziehung an sich selbst und an den Leser höhere Ansprüche; um so größer ist aber auch der Gewinn. Für alle Fragen, die den feinerfühlenden Leser der Ilias bewegen, erhalten wir hier teils befriedigende Antwort teils fördernde Richtlinien. Der Verfasser beschränkt sich nicht darauf zu referieren und zusammenzustellen, was jeder schließlich selbst herausfinden könnte und sollte. Er spricht vielmehr zu uns als ein Mann, der uns etwas besonderes zu sagen hat, in dessen feinempfindendere Seele die homerische Welt ein eigenartiges, wundersames Spiegelbild erweckt, das ihn wie keinen andern befähigt, die Spreu vom Weizen zu sichten, das er aber auch in begeisterter und begeisternder Sprache zu schildern versteht. Einem solchen Führer folgt man gern überallhin; denn man fühlt sich in seiner Begleitung auf Schritt und Tritt mächtig gefördert. Und da nicht pedantische Nörgelei und übelgelaunte Splitterrichterei, sondern liebevolles Eindringen und dichterisches Verständnis seine Methode beherrscht, so folgt man gern auch seiner Kritik, die bei aller Entschiedenheit mehr aufbauend und versöhnend als zersetzend und zweifelerregend zu wirken geeignet ist.

Heilbronn a. N. Gustav Lang.

Joachim, Hermann, Geschichte der römischen Literatur. (Sammlung G. J. Göschen. No. 52.) 3. Aufl. Leipzig 1905. Göschen. 195 S. 12°. geb. 0,80 M.

Der Verfasser des beliebten Büchleins bezeichnet die 3. Auflage bescheiden als eine durchgesehene; er hätte sie eine erweiterte und verbesserte nennen können, da er an vielen Stellen Änderungen und Zusätze gemacht hat, die sich auf Grund neuerer Forschungen und Darstellungen als notwendig ergaben. Umgearbeitet sind z. B. die Abschnitte über die Anfänge des Bühnenspieles, über die fabula Atellana und über den Mimus, die Darstellung von Ciceros Leben und Schriftstellerei, ganz neu gestaltet ist der Abschnitt über Vergilius nach den gelehrten und ergebnisreichen Untersuchungen von Heinze und Norden. Aber auch im kleinen hat Joachim nach dem gegenwärtigen Stande des Wissens sorgsam gebessert. Dafür statt vieler Beispiele nur eins: Während er in der 2. Aufl. den Übersetzungen des Livius Andronicus einen künstlerischen Wert überhaupt nicht zugesteht, behauptet er jetzt, wohl unter dem Einflusse der Arbeiten von Tolkiehn („Homer und die römische Poesie") und Friedrich Leo (in Hinnebergs Kultur der Gegenwart), daß ihnen künstlerischer Wert kaum innewohnte. Auch die sprachliche Darstellung, schon früher angenehm lesbar, hat durch sorgfältige Nachbesserung noch gewonnen. Das Büchlein wird somit in seiner neuen Gestalt dem gebildeten Laien als zuverlässiger, gefälliger Führer, dem Fachmann aber als rasch und bequem orientierendes Repetitorium willkommen sein.

Für eine sicher zu erwartende neue Auflage empfiehlt sich eine Vermehrung der Literaturnachweise (auf S. 2). So fehlt z. B. ein Hinweis auf die klassische Übertragung des bekanntesten Ovidischen Werkes, der Metamorphosen, durch Bulle, während die Blümnersche Übersetzung der ars amandi verzeichnet ist. Eine Erwähnung hätte wohl auch Baumgartner, die griechische und lateinische Literatur des klassischen Altertums verdient, ein Buch, das anerkanntermaßen wissenschaftliche Tiefe mit gefälliger Darstellung vereinigt.

Warburg. A. Wirmer.

Stemplinger, Eduard, Das Fortleben der horazischen Lyrik seit der Renaissance. Leipzig 1906. B. G. Teubner 1906. XVIII u. 476 S. 8,00 M.

Der Gedanke, die Einwirkung der antiken Dichtkunst auf die Literaturen der modernen Kulturnationen zu verfolgen und darzustellen, ist an sich vortrefflich und seine Bedeutsamkeit für sehr viele Teile unseres modernen Geisteslebens braucht nicht erst besonders erwiesen zu werden. Schon früher ist man ihm nachgegangen, und abgesehen von älteren Erscheinungen ist in dem schönen Buche von Cholevius, die Geschichte der deutschen Poesie in ihren antiken Elementen (Leipzig, F. Brockhaus, 1854, 2 Bände), nachdem bereits in Gervinus' Geschichte der deutschen Dichtung dies Thema öfters gestreift worden ist, eine sehr beachtenswerte Lösung dieses Problems gebracht worden, gleich ausgezeichnet durch Feinheit der Beobachtung und Darstellung, wie durch sorgsame Auswahl aus dem überreichlich zuströmenden Materiale. Seitdem hat sich der Gesichtskreis erweitert, man hat auch die Literatur außerhalb Deutschlands mit in den Kreis der Betrachtung gezogen, und nach mancherlei, in Zeitschriften und Einzelpublikationen

verstreuten Arbeiten war es an der Zeit, wenigstens für einen einzelnen Autor wieder einmal einen systematisch-zusammenfassenden Versuch zu wagen. Dies ist hinsichtlich der horazischen Lyrik in dem hier zu besprechenden Werke von Ed. Stemplinger geschehen.

Das Buch, dessen Rahmen außerordentlich weit gespannt ist (denn Stemplinger zieht außer den Übersetzungen ins Deutsche, Französische, Englische und Italienische auch bloße Anklänge in den entsprechenden Literaturen und die musikalische Behandlung einzelner Oden mit heran) zerfällt in zwei Hauptteile, A. den allgemeinen Teil, der 1. Die Vorarbeiten über das Fortleben der horazischen Lyrik, 2. a) Horaz in der Weltliteratur, b) Horaz im Roman und Drama, c) Parodien und Travestien des Horaz, d) Übersetzungen der horazischen Lyrik, 3. Horazische Oden in der Musik, 4. Horaz in der (bildenden) Kunst umfaßt, und B. den besonderen Teil, der für das Fortleben einer jeden Ode eine reiche Materialiensammlung bietet.

Wenden wir uns zunächst dem zweiten, unverhältnismäßig größeren Teile des Werkes zu, einer Arbeit, die gewiß jeder Horaz erklärende Lehrer mit Freuden begrüßt hat und mit Nutzen verwenden wird, so kann man über die Masse von Material nur staunen, die zusammengebracht worden ist, und für den Nachweis der Nachklänge der horazischen Lyrik nur dankbar sein, die aus allen möglichen Winkeln der deutschen, französischen und englischen Literatur uns zurücktönen. Daß Stemplinger von Vollständigkeit weit entfernt ist, und auch dies nicht anders sein konnte, ist selbstverständlich. Es ist angesichts der ungeheuren Materialmenge an sich schon dankenswert, wenn jemand den Mut findet, überhaupt einen Anfang zu wagen.

Hinsichtlich der Grundsätze bei der Auswahl habe ich aber eine andere methodologische Auffassung als der Verfasser. Ich bin der Meinung, daß man bei dem Nachweis der Weiterwirkung der horazischen Lyrik auf die Kulturvölker seit der Renaissance in allererster Linie die eigentlichen Übersetzungen heranzuziehen und in ihren Beziehungen zur zeitgenössischen Literatur zu betrachten habe, ehe man zu den freiern Nachbildungen, Umarbeitungen, Anklängen und sonstigen Spuren der Einwirkung auf die Weltliteratur übergeht. Horaz als schnodderiger Berliner oder in der Lederhose oder als oberfränkisches Jüdchen stehen doch, bei aller Freude, die sie uns machen, den Freunden des Dichters (und das sind doch die einzigen Leser, die in Betracht kommen) lange nicht so nahe, wie ein schön nachgebildetes Gedicht, das den eigentlichen Sinn des Venusiners uns in einer modernen Sprache nahe bringen will. Daß dieser Teil des Themas sehr wichtig ist, hat Stemplinger natürlich auch empfunden und daß ihm dies Gebiet vertraut ist, beweisen die zahlreichen Nachweisungen, die aus der Übersetzungsliteratur jeder einzelnen Ode vorangeschickt sind, und der ausführliche Quellennachweis von pag. VI. an. Daß ihm aber diese eigentlichen Übersetzungen weniger nahe gelegen haben, als die Umformungen, Nachklänge und Anklänge, das geht meines Erachtens aus der ganzen Anlage des Buches hervor.

Kann man aber im zweiten Teile des Werkes es noch am ehesten als Absicht des Verfassers empfinden und gelten lassen, die eigentliche Übersetzungsliteratur zurückzudrängen, so ist dies bei der allgemeinen Einleitung, die ja auch

den Übersetzungen einen besondern Abschnitt widmet, kaum angängig. Der erste Teil erscheint überhaupt als etwas zu knapp gehalten, bewegt sich öfters in Andeutungen, wo man eine Ausführung erwartet hätte, und verarbeitet das so reichlich zusammengebrachte Material nicht hinreichend. Auf den knapp 50 Seiten steht sehr viel, woraus man lernen kann, aber, wenn man nur ein bißchen weiter sucht, sieht man, daß das Material noch viel umfangreicher ist, als man nach Stemplinger denken könnte. Bei dem Werte von Stemplingers Buch als einer so großen und reichen Materialiensammlung wird eine Verbreitung des Werkes nicht fehlen und hoffentlich bald eine Neuauflage sich notwendig machen. Es ist ein dringender Wunsch des Referenten, daß dann dieser systematische erste Teil eine recht sorgfältige und weitgreifende Umarbeitung und Erweiterung erfährt, auch auf die Gefahr hin, daß dann aus dem einen Bande zwei werden. Vor allem erwünscht ist eine wenn auch knappe, so doch in den Quellenangaben möglichst vollständige Geschichte der deutschen (bzw. französischen, englischen und italienischen) Horazübersetzungen, wenn möglich mit Proben. Wie oben dargelegt, würde sie die bequemste Brücke zu den freiern Umgestaltungen darbieten. Ein solches Werk fehlt uns schon lange. Nach den Versuchen von Degen*) im achtzehnten Jahrhundert ist man einer Lösung dieser Aufgabe nicht wieder näher getreten; nur Materialiensammlungen finden wir in dem wunderlichen Werke des Memeler Rektors Rosenheyn**), das ich nicht bei Stemplinger gefunden habe, und der hübschen Sammlung von Imelmann, Donec gratus eram tibi, die im Jahre 1899 auf der Bremer Philologenversammlung als Festgabe verteilt worden ist; in verstreuten Aufsätzen und Zeitungsartikeln wird sich auch noch manches brauchbare Material finden. Besonders hingewiesen möge aber auf die reichen Bücherschätze sein, die sich Horazliebhaber in früheren Zeiten zusammengesammelt haben, und von denen sich einige speziell in Mitteldeutschland befinden.

Wie sehr eine Ausgestaltung des Stemplingerschen Werkes in den angedeuteten Richtlinien erwünscht, ja nötig ist, das zeigt die große Verbreitung von Menges Horaz, Oden und Epoden, in denen, außer dem Urtext, eine auf nur zwei, noch dazu völlig moderne, Übersetzungen berechnete Auswahl vorliegt. Wie nützlich und erwünscht würde uns da erst ein Führer sein, der einmal das gesamte Übersetzungsmaterial übersieht und zweitens uns die horazische Lyrik im Spiegelbild der jedesmaligen Übersetzer- und Dichtkunst des dreißigjährigen Krieges, oder der Freiheitskriege, oder von Sturm und Drang zeigen wollte!

Ich spreche die Hoffnung aus, daß Stemplinger diesen, eben nur angefangenen Teil seiner Arbeit zur vollen Ausführung bringt, und bei dem feinen Verständnis, das er für seinen Lieblingsdichter zeigt, ist wohl zu erwarten, daß die erhoffte Ergänzung seines Buches eine schon lange empfundene Lücke mit Glück und Geschick ausfüllen wird.

Leipzig-Connewitz. Ernst Schwabe.

---

*) Degen, Joh. Friedrich, Versuch einer vollständigen Literatur der deutschen Übersetzungen der Römer. Altenburg 1794. Drei Bände.

**) Rosenheyn, J. S., Des Q. Horatius Flaccus Werke in gereimten Übersetzungen und Nachahmungen von verschiedenen deutschen Dichtern aus älterer und neuerer Zeit. Königsberg 1818. 12°. Zwei Bände.

Roth, Karl Ludwig, Römische Geschichte nach den Quellen erzählt. In zweiter Auflage herausgegeben von Dr. Adolf Westermayer. Dritte, neu bearbeitete Auflage. Mit 16 Tafeln Porträts, 8 Tafeln Rekonstruktionen und Münzen, 3 Karten o. J. (1905). München. C. H. Beck (Oskar Beck). gr. 8°. XIV u. 667 S. geb. 6 M.

Wer die neue Auflage bearbeitet hat, ist nicht angegeben. Die Verlagsbuchhandlung versichert, daß sie „sachlich und stilistisch sorgfältig durchgesehen" ist, und hat sie in Druck, Papier und Illustrationen bei dem mäßigen Preise gut ausgestattet. Die bildlichen Beigaben erläutert Dr. J. Sieveking. Nach der Bezeichnung „neu bearbeitet" sollte man eine gründliche Umarbeitung erwarten, findet sich aber in dieser Hoffnung getäuscht. Der Charakter des Buches blieb unverändert. Der jugendliche Leser erfährt nicht, wie wirklich oder wahrscheinlich die römische Geschichte, besonders die ältere, verlief, sondern wie sie in Sagen und Legenden dargestellt wurde. Daß ein bißchen Kritik an diesen geübt wird, reicht nicht aus (S. 40). Lesen kann der Knabe das Buch, Geschichte kann er daraus nur lernen, wo fester Boden vorhanden ist. Meines Erachtens hätte die Verlagsbuchhandlung besser daran getan, die Darstellung völlig umarbeiten zu lassen unter sorgfältiger Benutzung der sicheren Ergebnisse der Geschichtsforschung. Eine Kürzung wäre kein Nachteil gewesen. Zu mißbilligen sind die Bezeichnungen „Hermann" (Arminius), „Deutsche" (Germanen), „Rock" (Toga S. 63), die Abkürzung „G". (612) st. „C.", zumal sonst geschrieben wird Cajus, zu tadeln das Schwanken in der Schreibung der Namen: Claudius, Klaudius, Scävola, Skävola, Curien, Kurien, Pontifizes, Pontifices usw. S. 402 steht „Anfang" st. „Anfangs", S. 625 „herzlosen" st. „herzloser". Scipios „freiwillige Verbannung" ist auf S. 235 und S. 236, also kurz hintereinander zweimal angegeben.

Hadamar. S. P. Widmann.

Koch, J., Römische Geschichte (Sammlung Göschen 19). Vierte Auflage. Leipzig 1905. G. J. Göschen. 191 S. 8°. geb. 0,80 M.

Stöckel, H., Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit. Dritte Auflage. München und Leipzig 1906. G. Franz. XV u. 764 S. gr. 8°. geb. 6 M.

Die neue Auflage der römischen Geschichte weist nach des Verfassers eigner Angabe große Veränderungen im Text nicht auf. Das Büchlein hat sich eben durch seine Lesbarkeit — bei der Knappheit des zur Verfügung stehenden Raumes ein besonders hoch anzuschlagendes Verdienst —, seine verständige Stoffauswahl und übersichtliche Stoffanordnung längst seine Freunde erworben. Es wird sie behaupten: der gebildete Laie, der Zögling des Lehrerseminars, auch der Volksschullehrer wird gern danach greifen; ihnen können die einschlagenden Bändchen der „Kleinen historischen Bibliothek" aus der Sammlung Göschen ein Ersatz sein für das, was der Schüler der oberen Klassen höherer Lehranstalten in seinen geschichtlichen Lehrbüchern findet, die hoffentlich nicht mit seinem Abgang von der Schule in der Versenkung verschwinden. Mit Rücksicht auf den Plan dieser „Kleinen historischen Bibliothek" und wohl auf die Göschensche Sammlung überhaupt hat der Verfasser trotz gegebener Anregung es sich versagt, in der neuen Auflage auf Wirtschaftsgeschichtliches oder auf die Geschichte

der Verfassung und der Entwicklung des geistigen Lebens weiter einzugehen. An einigen Stellen nicht zum Vorteil des Buches. Eine kurze zusammenhängende Orientierung über die Bedeutung der ersten beiden Jahrhunderte der Kaiserzeit für die Verbreitung der hellenistisch-römischen Kultur sowie über den Verfall auch der innern Verhältnisse des Reiches und seine Symptome im dritten Jahrhundert wäre mindestens ebenso wichtig gewesen wie die kurzen Notizen über manche der Kaiser selbst. Der Begründung der christlichen Kirche, ihren Verfolgungen und ihrer schließlichen Einordnung in das Gefüge des Staates durch Konstantin hätte noch mehr Beachtung geschenkt werden können; eine kurze Belehrung über die rechtliche und faktische Stellung von Senat und Volksversammlung zur Zeit der Republik wäre am Platze gewesen zur Erzielung eines besseren Verständnisses für die Kämpfe zwischen Demokratie und Aristokratie.

In der beigefügten Literaturtabelle vermisse ich Eduard Meyers Geschichte des Altertums Bd. II—V. Das Studium dieses Meisterwerkes muß der nächsten Neuauflage unseres Büchleins für die Zeit bis 366 unter allen Umständen zugute kommen. Wie manches Fragezeichen würde nicht der Verfasser seiner Darstellung von dieser Zeit beigesetzt, wie oft diese ganz geändert haben! So Seite 6, wo er die Bürgerschaft Roms aus einer latinischen und einer sabinischen Gemeinde bestehen läßt, S. 7, wo er von Messapiern und Japygen, S. 8, wo er von den Venetern redet. Oder S. 11, wo er den Unterschied von Patriziern und Plebejern vor den Beginn der römischen Geschichte — möchte man sagen — setzt, oder wenn er die Einteilung in Ramnes, Tities, Luceres rein als militärische in drei Ritterzenturien auffaßt. So bei der Behandlung der servianischen Verfassung (S. 13), bei der Zeitbestimmung der servianischen Mauer (S. 14 u. 22), bei der Tribuseinteilung, der Stellung von Zenturiat- und Kuriatkomitien, der leges Valeriae-Horatiae und an andern Stellen der sagenhaften Vorgeschichte, über deren Überlieferung er übrigens S. 5 ganz richtig urteilt, bis hinab zur Einnahme Roms durch die Gallier (S. 26), deren Datum (387) mindestens sehr verdächtig geworden ist (vgl. Meyer V, S. 153). Sonst notiere ich S. 9 Tarento, S. 37 Begründung der Weltherrschaft bis 27 v. Chr., S. 41 die Bedeutung von provincia, S. 58 letzte Zeile: „Anlaß" st at „Grund", S. 62 (oben) die Charakterisierung der Zeit von 201—168 durch das Schlagwort „Eroberungspolitik", S. 63 das Fehlen der Wechselwirkungen von Krieg, Verfall des Landbaus, Verteuerung des italischen Kornes und Einfuhr von fremdem, S. 65 die Meinung, die Bundesgenossen hätten insgesamt das römische Bürgerrecht erstrebt, S. 67/68 die Disposition, S. 79 Beurteilung der Absicht des Sulpicius, S. 94 Zeile 7 das Fehlen der örtlichen Beschränkung von Pompeius' Machtstellung, S. 108 Anm. (besser: jetzt im braccio n. des Vatikan), S. 114 die Abweisung des Strebens Cäsars, für seine neue Macht auch neue Formen zu schaffen, S. 125 die Erklärung des Begriffes „princeps" (nämlich civium), S. 127 das Fehlen des Hinweises darauf, daß Augusts „vis tribunicia" infolge des Ausschaltens des Einspruchsrechts seiner Amtsgenossen mehr gewesen ist als die potestas tribunicia zu Zeiten der Republik, S. 127 das Fehlen des Hinweises auf sein Zensorenamt, S. 133 die rückhaltlose Identifizierung von Aliso und Haltern. Mit der neu beigefügten Zahlentabelle bin ich im ganzen einverstanden: nur hätte Sullas Alleinherrschaft von 82 an datiert, der Seeräuberkrieg auf 67 beschränkt,

das Ende des Krieges gegen Mithridates 64 angesetzt werden müssen; auch war das Triumviralamt des Augustus schon 33 erloschen, 27 legt er das imperium nieder, mit dem er für den Krieg gegen Antonius betraut worden war. Es ist schade, daß ein Verzeichnis der Stichwörter fehlt.

Wenn ich nun an diese längere Besprechung eine ganz kurze Anzeige des Stöckelschen Geschichtswerkes des Mittelalters und der Neuzeit anschließe, so möchte ich im voraus jeden etwaigen Rückschluß von dem Umfang des den beiden Büchern in dieser Monatschrift gewidmeten Raumes auf deren Wert zurückweisen. Im Gegenteil! Die sachliche Korrektheit, die lebendige Darstellung, übersichtliche Stoffanordnung und besonnene Stoffauswahl sowie der glückliche Versuch, in den Anmerkungen auf Schritt und Tritt durch Hinweise auf Werke der Literatur und der bildenden Kunst den dargebotenen Stoff dem Leser vertrauter zu machen und durch Notizen geographischen, verfassungsrechtlichen und biographischen Inhalts, durch Anführung von bezeichnenden Anekdoten und Aussprüchen sowie durch Aufweisung von Parallelen aus anderen Zeiten und Völkern die Erzählung des Textes zu beleben: alle diese Vorzüge haben mir das Stöckelsche Buch längst zu einem guten Freunde gemacht. Stöckels allgemeine Geschichte und Kämmels deutsche Geschichte habe ich neben dem anders gearteten Gebhardtschen Buch oft Schülern zur Anschaffnung empfohlen und zwar den Stöckel ohne Bedenken bereits Schülern der mittleren Stufe. Ich freue mich, Gelegenheit zu haben, dieses beim Erscheinen der dritten Auflage des Buches, die die Ereignisse bis auf die Gegenwart weiter führt, aussprechen zu können, und möchte mein Urteil durch vereinzelte belanglose Ausstellungen nicht abschwächen, wie durch die Warnung vor der Gefahr, Sage und Geschichte bei Gelegenheit des Hinweises auf literarische Behandlung eines Stoffes zu vermengen, oder durch Erinnerung an den Einfluß des Sachsenspiegels auf die Fixierung der Siebenzahl der kurfürstlichen Wähler (S. 177), durch den Hinweis, daß auf S. 516 die Aufhebung der Erbuntertänigkeit sich in der Hauptsache auf die Gutsbauern bezieht — die Dömänenbauern waren vielfach schon frei —, durch Mitteilung der Wahrnehmung, daß das Sachregister für die letzten 20 Seiten nicht mit derselben Zuverlässigkeit gearbeitet scheint wie für den Hauptteil des Buches, endlich durch Anführung einiger Druckfehler wie S. 393 A. 3 (Äußere) oder S. 737 (Roschdjestwensky).

Elberfeld. W. Meiners.

Scheel, W., Zur Geschichte. Aus deutscher Wissenschaft und Kunst. Leipzig u. Berlin 1906. B. G. Teubner. 174 S. 8°. geb. 1,20 M.

Scheel hat in dem vorliegenden Bändchen 15 Proben aus Gesamtdarstellungen, Einzelabhandlungen und Gelegenheitsschriften deutscher Historiker vereint. Außer Schiller, aus dessen Geschichte des Dreißigjährigen Krieges die Schlacht bei Lützen abgedruckt worden ist, sind es nur Geschichtsforscher des XIX. Jahrhunderts, zum Teil jetzt noch lebende, die zu Worte kommen. Die Proben erstrecken sich über die ganze deutsche Geschichte, beginnend mit Mommsens Abschnitt über Kelten und Germanen vor Caesar (aus Bd. 3 der römischen Geschichte) und endigend mit einem Aufsatz über Wilhelm I. als Kaiser aus Marcks klassischer Biographie. Die Kriegsgeschichte ist außer durch Schillers Aufsatz durch Joh. Gust. Droysens

‚Fehrbellin' (aus der Geschichte der Preußischen Politik) und Moltkes ‚Schlacht bei Vionville—Mars-la-Tour' vertreten; das Zuständliche kommt in 4 Stücken zu seinem Recht: in ‚Kriegswesen und Gefolgschaft' aus Brunners Rechtsgeschichte, v. Belows ‚Die Stadtverwaltung in ihrer Beziehung zu Handel und Gewerbe', Schäfers ‚Hanse' (aus dem Handwörterbuch der Staatswissenschaften) und Lamprecht, ‚Entwicklung der ritterlichen Gesellschaft' (aus seiner deutschen Geschichte). Die noch übrigen sechs Stücke sind Freytag, ‚Karl der Große' (aus den Bildern zur deutschen Vergangenheit), Giesebrecht, ‚Gründung des Deutschen Reiches durch Heinrich I.' (aus dessen Geschichte der deutschen Kaiserzeit), Kugler, ‚Kreuzzug Kaiser Friedrichs I.', Treitschke, ‚Luther und die deutsche Nation', Ranke, Epoche der Reformation und der Religionskriege' (aus seinem Vortrage, dem Könige Maximilian II. gehalten) und Friederich, ‚Blücher und Gneisenau' (aus der Geschichte der Befreiungskriege). Die vereinzelten (9) Erläuterungen unter dem Text hätte der Verfasser sich bis auf eine (S. 144) sparen können.

Über die Zweckmäßigkeit der Auswahl im einzelnen können die Ansichten geteilt sein: statt des dargebotenen Abschnittes über Wilhelms I. Art hätte ich lieber S. 114—122 aus derselben Biographie oder Marcks Rede vom 5. XII. 1901 gesehen; an Stelle des wörtlichen Abdrucks aus Schillers Geschichte des Dreißigjährigen Krieges hätte ein Hinweis genügt. Indessen abgesehen von solchen Einzelwünschen ist dem Herausgeber und dem Verleger für das Büchlein zu danken und dieses selbst den Geschichtslehrern auf das wärmste zu empfehlen als ein weiteres Mittel, um bei Gelegenheit der Behandlung des jedesmaligen Abschnittes im Unterricht — ich denke nebenbei auch an ein etwa vorhandenes „historisches Schülerkränzchen" — die Schüler, vielleicht nur den einen oder den anderen, zur Lektüre des betreffenden Aufsatzes und zum kurzen Bericht darüber in der Schule zu veranlassen, vielleicht ihn zum weiteren Studium des Werkes, aus dem er entnommen ist, anzuregen. Die Schülerbibliothek müßte zur Ermöglichung dieser Absicht mehrere Exemplare des Buches enthalten, das übrigens in den bei Velhagen und Klasing erschienenen „Aufsätzen zeitgenössischer Schriftsteller Bd. III" und in den von der Deutschen Bücherei herausgegebenen biographischen Essays von Treitschke-Marcks-Lenz bereits treffliche Vorgänger hat.

Nun will freilich Scheel noch mehr. Sein Buch „hat den Zweck, einen Überblick über die bedeutsamsten Erscheinungen auf dem Gebiete der deutschen Geschichte zu bieten". Es soll „eine Ergänzung zum Geschichtsunterricht insofern geben, als es den reiferen Schüler in dem jetzt angeregten freieren Unterricht auf der Oberstufe in die Art und Weise der Darstellung, in die Kunst der Charakteristik und ihre Mittel, in die Lehre von der Zusammenstellung, Auswahl und Bewertung der Quellen eindringen" läßt. Der Verfasser, so meine ich, sagt an dieser Stelle der Vorrede etwas zu viel. Den Anspruch, daß in dem Bändchen ein „Überblick über die bedeutsamsten Erscheinungen auf dem Gebiete der deutschen Geschichte" geboten sei, hat er einige Zeilen weiter unten selbst aufgegeben; die „jetzt angeregte größere Freiheit" des Unterrichts aber ist wohl nur das Vorhängeschild, das die tatsächlich vorhandene Unmöglichkeit, in dem vom Verfasser gedachten Maße und Sinne Zeit für die neue Aufgabe zu finden, verdecken soll: anders als auf die vorher geschilderte Weise, bei der ja sicherlich ein und der andere Hin-

weis abfallen wird auch auf die von Scheel betonten Momente, kann ich mir die Benutzung des Werkchens nicht denken. Oder schafft der freiere Unterricht etwa eine Erhöhung der Zahl der Geschichtsstunden? Auch würde die Erreichung des Zieles, das der Verfasser sich gesteckt hat, durch die Auswahl der Stoffe stark beeinträchtigt werden: mehr gleiche Stoffe, behandelt von verschiedenen Geschichtsschreibern, die aber bei ihrer Behandlung dieselbe Aufgabe im Auge haben, würden dem, was Scheel will, viel dienlicher sein als die Darbietung von Proben aus der ganzen deutschen Geschichte, von denen die eine einem umfassenden Geschichtswerk, eine zweite einem Handwörterbuch der Staatswissenschaften, eine dritte wieder einer Gedächtnisrede zur Feier eines großen Toten entnommen ist, die also jede ihr besonderes, durch die Gelegenheit gebotenes Gepräge tragen.

Die im Anhang mitgeteilten biographischen Notizen sind unbedeutend; die kurze Darstellung der Entwicklung der Geschichtsschreibung aber fällt mit der Aufstellung der referierenden, pragmatischen und genetischen Geschichtsdarstellung als dreier zeitlich aufeinanderfolgender Perioden ihrer Entwicklung ein schiefes Urteil, vermengt fälschlicherweise mit diesem Einteilungsprinzip die Stellung des Geschichtsschreibers zu primären und sekundären Quellen — wobei überdies noch die Geschichte Herodots auf dieselbe Stufe mit inschriftlichen Aufzeichnungen gestellt wird — und schweigt sich aus über die für die modernste Geschichtsschreibung so wichtige Frage nach dem Verhältnis des Forschers zu Wirtschafts- oder politischer Geschichte, zu Masse oder Einzelpersönlichkeit.

Elberfeld. W. Meiners.

Schmidt-Mancy, Handelswege und Verkehrsmittel der Gegenwart. 2. Auflage. Leipzig 1907. Verlag von F. Hirt u. Sohn. geb. 2,50 M.

Bis zum Überdrusse oft ist es gesagt worden, daß wir im Zeitalter des Verkehrs stehen und doch sind wir uns dessen noch immer kaum ausreichend bewußt; in so hohem Maße werden wir täglich mehr politisch, wirtschaftlich und selbst persönlich von ihm und seinen Veränderungen berührt. Diese wachsende Bedeutung der Verkehrsfragen hat auch die sehr gerechtfertigte Folge gehabt, daß die neuen Lehrpläne vom Unterricht „eine vergleichende Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege bis zur Gegenwart" beanspruchen.

Der Aufgabe, die teilweise auch der Geschichte zustatten kommen soll, sucht eine Menge von Darstellungen und nicht minder auch von Karten gerecht zu werden. Was aber praktisch hier mitzuarbeiten hatte, hat wohl nur selten genügende Hilfsmittel gefunden.

Die Karten des Weltverkehrs sind wenig übersichtlich. Die Eisenbahnkarten selbst beschränkter Gebiete machen das Zurechtfinden in dem vielmaschigen Netz immer schwieriger und die Auszüge aus den Kursbüchern, wie unsere Schulgeographien sie bieten, erwecken ebensowenig Interesse, wie die Kursbücher selber, die man wohl für den unmittelbaren Gebrauch in die Hand nimmt, nicht leicht aber der Sache wegen studiert. Unter diesen Umständen ist es erfreulich, ein Schriftchen zu erhalten, das, gestützt auf die besten Quellen, die etwas dürren Notizen des Kursbuches lesbar macht und diese außerdem durch eine Mitteilung der Entwicklungsgeschichte des Weltverkehrs ergänzt. Eine Reihe hübscher

Bilder vermehrt schließlich in lebevoller Weise die Anschaulichkeit des Dargestellten.

Ihre flüchtige Betrachtung genügt, eine Vorstellung von den staunenswerten Erfolgen des Verkehrs auf dem Lande, im Wasser und selbst in der Luft zu gewinnen. Die auffälligsten Erscheinungen werden durch eine kurze, aber ausreichende Erklärung unmittelbar darunter erläutert.

Der geschichtliche Überblick, mit dem das Buch beginnt, gedenkt in großen Zügen der Tätigkeit der älteren und späteren Handelsvölker, erwähnt die Wege und die technischen Hilfsmittel, gilt aber ganz besonders den Wasserverbindungen, der Landverkehr wird nur flüchtig berührt. Sollte es nicht angebracht sein, zumal da Deutschland doch in den Vordergrund gestellt werden soll, auch der Entwicklung des deutschen Binnenverkehrs zu gedenken? Dahin gehört beispielsweise die rastlose Tätigkeit Friedrich Wilhelms III auf dem Gebiete des Chausseebaus. Wie stolz war man nicht, als die Naglersche Schnellpost auf diesen „so schönen Straßen" Tagesreisen von 75 Kilometer statt der bisherigen 40 Kilometer möglich machte. Und arbeitete man dabei nicht an derselben Aufgabe, die den Zollvereinsbestrebungen galt und schließlich so gewaltige Folgen hatte?

Der „Weltverkehr" bringt es mit sich, daß besonders des Anteils gedacht wird, den Bremen und Hamburg an ihm haben. Selbst Fragen durchaus praktischer Art, wie die Höhe der verschiedenen Fahrpreise werden hier berührt. Wertvoller erscheinen uns indes die wirklich belehrenden Mitteilungen, so die gelegentlichen Erklärungen gar mancher technischer Ausdrücke, die uns so oft begegnen. (Schotten, Turbinen, Unterwasserglocken, Rettungsraketen u. a.)

Zu dem Abschnitt über die Verkehrswege möchten wir anregen durch Zeichnungen allgemeinster Art das Zurechtfinden zu erleichtern. Die Angaben über die fertigen Eisenbahnstrecken bedürfen natürlich, wie die über die Erfolge der Luftschiffahrt, fortwährender Verbesserungen; das gilt beispielsweise vom Eisenbahnbau Afrikas, wo doch neuerdings viel mehr geleistet wird, als unser Buch zugibt. Vielleicht schwebte dem Verfasser im Eifer für die koloniale Entwicklung dasjenige lebhafter vor, „was noch übrig bleibt".

Überhaupt merkt man dem Werke an, daß es mit Liebe zur Sache geschrieben ist. Möge es seinem Zwecke entsprechend auch Kenntnis und Neigung für Verkehrsfragen in immer weiteren Kreisen wecken und fördern!

Düsseldorf. Eduard Rothert.

Lesser, Oskar, Die Infinitesimalrechnung im Unterrichte der Prima. Mit 30 Figuren im Text. Berlin 1906. Otto Salle. V u. 121 S. 8°. geb. 2 M.

Das vorliegende Büchlein, aus dem Unterrichte der Klinger-Oberrealschule zu Frankfurt a. M. hervorgewachsen, ist nach den Erfahrungen verschiedener Fachlehrer zusammengestellt worden. Die Herren waren in ihrem Unterrichte den Grundsätzen, welche in dem „Berichte der Unterrichtskommission auf der 77. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte, Meran 1905", zum Ausdruck gelangt sind, und den Anregungen, welche Herr Geheimrat Professor Dr. F. Klein-Göttingen in verschiedenen Schriften niederlegte, gefolgt. Der Schwerpunkt des Werkchens liegt danach in der „Einführung in die Elemente der Differentialrechnung,

in der das Ganze durchziehenden, anschaulichen Behandlung der Funktionen und ihres Verlaufs".

Es ist nicht zu verkennen, daß dem Verfasser seine Absicht, mit diesem Buche einen Beitrag zur Lösung der schwebenden, den mathematischen Unterricht betreffenden Fragen zu geben, gut gelungen ist. Wer an der Hand dieses Buches einen Versuch machen wird, die Schüler der oberen Klassen mit dem Begriffe der Funktion und mit den Geheimnissen der Differential- und Integralrechnung bekannt zu machen, wird alles für die Schule brauchbare Material finden. Über den Umfang des zu Bietenden läßt sich ja streiten. Manches aus der Theorie der Gleichungen, aus der Kurvenlehre, aus der Integralrechnung und der Anwendung auf die Physik mag dem einen oder anderen überflüssig erscheinen: es kann fortgelassen werden, ohne daß der Zusammenhang des Ganzen gestört wird.

Die Darstellung ist durchweg klar und anschaulich, Übungsbeispiele sind jedem Kapitel in ausreichendem Maße beigegeben, und stets ist der Verfasser bemüht gewesen, durch zahlreiche Figuren, unter denen die Nebeneinanderstellung der Bilder für die Grundfunktion und für die abgeleiteten Funktionen in einer Figur besonders hervorzuheben ist, sowie durch vielfache Anwendungen, die den verschiedensten Gebieten entnommen sind, die Brauchbarkeit des Buches zu erhöhen. Dem gegenüber fallen eine Reihe von Druckfehlern, die den Schüler, welcher das Buch zur Hand nimmt, stören mögen, nicht sehr ins Gewicht. Auf Seite 2, Zeile 4 von unten ist statt „Unbekannte" „Variable" zu lesen, auf Seite 14 findet sich mehrfach eine Verwechslung von 2,2 und 2,1, auf Seite 28 wäre wohl ein strenger Beweis für $\lim_{\Delta x=0} \frac{\sin \Delta x}{\Delta x} = 1$ wünschenswert. Anstoß erregt vielleicht die Auffassung des Verfassers von dem negativen Sinn einer Fläche (Seite 66). In den Unterrichtsblättern für Mathematik und Naturwissenschaften (Jahrgang XII, No. 1) sucht der Verfasser in einem längeren Aufsatze diese Auffassung zu begründen, und er beruft sich dabei auf die Autorität von Möbius und Gauß. In No. 2 desselben Jahrgangs findet sich die gegenteilige Ansicht, welcher sich auch der Referent anschließen möchte, durch Herrn Professor Pietzker-Nordhausen ausführlich dargelegt.

Es wäre zu wünschen, daß das Buch sich viele Freunde erwerben möchte und daß die Ideen, für welche der Verfasser eintritt, an einer größeren Zahl von Anstalten auf ihre Verwendbarkeit im Unterrichte geprüft würden.

Witten. H. Steckelberg.

Remsen, Ira, Anorganische Chemie. Dritte Auflage der deutschen Ausgabe selbständig bearbeitet von Karl Seubert. Mit 2 Tafeln und 21 Textabbildungen. V bzw. XVI u. 528 S. gr. 8°. Tübingen 1906. H. Lauppsche Buchhandlung. 9,40 M., geb. 10 M.

Die chemischen Lehrbücher von Prof. Remsen in Baltimore haben wegen ihrer einfachen und klaren Darstellungsweise und wegen der wohlüberlegten Auswahl des Stoffes beifällige Aufnahme und weitere Verbreitung gefunden und sind auch mehrfach in fremde Sprachen übertragen worden.

Die deutsche Ausgabe der Anorganischen Chemie, ursprünglich eine wortgetreue Übersetzung des englischen Originals, ist seit der zweiten, namentlich aber seit der jetzt vorliegenden dritten Auflage als eine größtenteils selbständige Arbeit des deutschen Autors anzusehen. Sie will in erster Linie den Studierenden der Chemie einen Leitfaden zugänglich machen, an dessen Hand sie das, was sie in den Vorlesungen gehört und gesehen haben, nachlesen, durchdenken und sich einprägen können. Von anderen Werken ähnlicher Art unterscheidet sich das Remsen-Seubertsche vornehmlich dadurch, daß es sich streng an das natürliche System der Elemente hält und demzufolge den Stoff in einer völlig anderen Reihenfolge darbietet, als diese sonst in den Lehrbüchern der anorganischen Chemie üblich zu sein pflegt. Daher kommt es, daß sich Leichtmetalle und Schwermetalle, Nichtmetalle und Metalle in buntem Wechsel folgen, und die meisten Nichtmetalle, wie der Stickstoff, Phosphor, Sauerstoff, Schwefel und die Halogene, erst nach den Leichtmetallen und gewissen Schwermetallen (Kupfer, Silber, Gold u. a.) zu eingehenderer Besprechung gelangen. Mit dieser Anordnung des Stoffes verfolgt der Verfasser in erster Linie den Zweck, die natürliche Verwandtschaft der Gruppen einer Familie und die Möglichkeit, deduktive Schlüsse daraus abzuleiten, klarer hervortreten zu lassen. Diese Vorteile sind gewiß nicht gering einzuschätzen. Gleichwohl möchten wir aus didaktischen Gründen der bisher üblichen Anordnung des Stoffes den Vorzug geben. Denn die der natürlichen Systematik folgende Darbietung des Stoffes hat ziemlich umfangreiche einleitende Betrachtungen und Erörterungen über die wichtigsten chemischen Vorgänge und Verbindungen und die grundlegenden Gesetze zur selbstverständlichen und unumgänglichen Voraussetzung und damit störende Wiederholungen und andere Unzuträglichkeiten beim Unterricht im Gefolge.

Auch das vorliegende Lehrbuch ist in zwei Abschnitte gegliedert, in einen streng systematischen, schon oben gewürdigten Hauptteil (Kapitel 19—35 bzw. S. 171—512) und in einen kleineren vorbereitenden Teil (Kapitel 1—18 bzw. S. 1—171), in welchem nacheinander der Sauerstoff, der Wasserstoff, das Chlor der Stickstoff, der Schwefel, der Phosphor und der Kohlenstoff als Elemente und in ihren bekannteren Verbindungen und im Anschluß daran die wichtigeren einschlägigen chemischen Erscheinungen und ihre gesetzmäßigen Grundlagen erörtert werden.

Die Darstellungsweise in diesem Teile ist die auch in anderen, besseren chemischen Lehrbüchern übliche induktive, wobei mit anerkennenswerter Sorgfalt zwischen Hypothese, Theorie und gesetzmäßigen Erscheinungen unterschieden wird; auch den neuen Entdeckungen und Anschauungen der modernen Wissenschaft ist durchweg in völlig ausreichendem Umfange Rechnung getragen.

Wir können deshalb das eigenartige Werk, zumal wenn wir unsere subjektiven Bedenken gegen die Anordnung des Stoffes im zweiten Teile zurückdrängen, wegen seiner leichtfaßlichen Darstellungsweise und seiner bis ins einzelne zuverlässigen tatsächlichen Angaben auch denen als Lehrmittel empfehlen, welche die eigentliche Studienzeit schon hinter sich haben.

Charlottenburg. K. A. Henniger.

Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele in Gemeinschaft mit den Vorsitzenden des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland. E. v. Schenckendorff und Prof. Dr. med. F. A. Schmidt. Herausgegeben von Prof. H. Wickenhagen in Berlin. 15. Jahrg. 1906. Leipzig 1906. Verlag von B. G. Teubner. 327 S. 8°. 3,00 M.

Das Jahrbuch bringt wieder eine Fülle geistreicher und die wichtigsten Fragen der Pflege des Geistes und des Körpers in jeder Beziehung fördernder Aufsätze. Es entspricht damit trefflich dem von den Herausgebern gewollten Zweck, nicht als Gegner der heutigen Schule, sondern vielmehr als die besten Freunde derselben zu erscheinen und den Lehrern, Eltern und Schülern zu zeigen, wie die bedeutsame Kunst gelernt werden kann, die Arbeit wirtschaftlich einzuteilen und dadurch erst fruchtbar zu machen. Von besonderer aktueller Bedeutung sind unter diesen Aufsätzen die, welche über den freien Spielnachmittag handeln. Während Dr. Keesebitter die Überbürdung der Großstadtjugend und die Notwendigkeit eines freien Spielnachmittags nachweist, behandelt Oberrealschuldirektor Dr. Hintzmann die entscheidende Frage: Wie läßt sich die Zeit für diesen freien Spielnachmittag gewinnen. Er kommt dabei zu folgendem Vorschlag: Will man diese Zeit gewinnen, so sind die Lektionspläne so zu gestalten, daß aller Unterricht, abgesehen vom Turnen, am Vormittage erteilt wird und die Nachmittage für die häusliche Beschäftigung freibleiben." Diese Bedingung will Hintzmann nun dadurch erfüllen, daß er die einzelnen Lektionen auf 45 Minuten kürzt und 6 Lektionen, soweit dies in Rücksicht auf die Stundenzahl der einzelnen Klassen notwendig ist, zusammenlegt. Es ist hier bei der Besprechung des ganzen Buches nicht der Ort, genauer auf diesen Vorschlag einzugehen, ich glaube aber kaum, daß derselbe durchgeführt werden kann oder ungeteilte Zustimmung finden wird. Jedenfalls aber verdienen die Ausführungen Hintzmanns eine ernste Prüfung.

Köln. Fr. Moldenhauer.

Küffner, Karl, Die Musik in ihrer Bedeutung an den Mittelschulen (Gymnasien, Realschulen usw.) Berlin-Groß-Lichterfelde 1906. Chr. Fried. Vieweg. 160 S. 8°. 2,00 M.

Wenn auch noch recht viel daran fehlt, daß der Gesangunterricht an unseren höheren Lehranstalten die ihm gebührende Stellung unter den übrigen Lehrgegenständen wieder einnehme, so mag es immerhin zu den Vorboten einer besseren Zukunft gerechnet werden, wenn die beiden in den Jahren 1902 und 1904 dem Jahresberichte der Königlichen Kreisrealschule zu Nürnberg beigegebenen Abhandlungen des oben genannten Verfassers „Über die Musik an den Mittelschulen" sich einer so starken Nachfrage auf buchhändlerischem Wege erfreuten, daß eine Buchausgabe der beiden Schriften angezeigt erschien. Die Teile, welche spezifisch bayrische Verhältnisse betreffen, sind allerdings hier fortgelassen; dagegen ist der Ausfall durch einen allgemein gehaltenen Abschnitt über die äußere und innere Lage des Musikunterrichts gedeckt, zu deren Darstellung der Verfasser durch eine musikalische Studienreise in sechs deutschen Staaten sich für berechtigt hielt. Ein historischer Überblick darüber, wie einzelne Zeiten und Völker über die Musik gedacht, wie große Männer, die geistigen Führer ihrer Volksgenossen,

die Tonkunst gewertet haben, bildet die Grundlage, auf welcher eine psychologische Untersuchung über den Bildungswert der Musik und deren Stellung im Kreise der erziehlichen und unterrichtlichen Faktoren angestellt wird. An eine Übersicht über die tatsächlich bestehenden Verhältnisse schließt sich dann die Darstellung der prinzipiellen Forderungen und in dem zweiten besonderen Teile eine genauere Formulierung von Ziel und Weg für den Gesangunterricht nebst der Aufstellung eines Lehrplanes und der zugehörigen Erläuterungen, wobei dem Volksliede und dem Chorgesang je ein eigenes Kapitel gewidmet ist.

Möge das Buch, das aus voller Sachkenntnis heraus und mit warmem Herzen geschrieben ist, recht viele Leser finden, nicht nur aus den Kreisen derjenigen, die den Gesangunterricht zu erteilen haben, sondern auch derjenigen, die ihn in anderer Weise zu fördern in der Lage und berufen sind.

Groß-Lichterfelde. Karl Jansen.

Monatschrift für Schulgesang. Zeitschrift zur Hebung und Pflege des Schulgesanges. Organ des Vereins der Gesanglehrer an den städtischen höheren Lehranstalten zu Berlin. Herausgegeben von F. Wiedermann und Ernst Paul. Essen-Ruhr, G. D. Baedeker. 1. Heft, 24 S. Vierteljährlich 1 M.

Die neue Zeitschrift, deren erste Nummer im April v. J. erschienen ist, will den Interessen des Schulgesanges an höheren und niederen Schulen in vollem Umfange dienen und demgemäß über alle wichtigen Vorgänge und Bestrebungen auf dem Gebiete des öffentlichen Gesangunterrichts orientieren, sowie für Besprechungen über Bedeutung und Zweck des Gesangunterrichts, über Lehrpläne, Lehrmethoden, Lehrmittel, Vorbildung und Fortbildung der Gesanglehrer, über Schüleraufführungen usw., ihre Spalten in Bereitschaft halten. Das erste Heft bringt einen Aufsatz des einen der beiden Herausgeber, E. Paul, über ästhetische Erziehung durch Schulgesang und einen auf der Versammlung des Vereins für das höhere Mädchenschulwesen zu Erfurt gehaltenen Vortrag des Professors A. Holländer über den Gesangunterricht an höheren Mädchenschulen (bereits abgedruckt in der Zeitschrift „Frauenbildung", V. Jahrg., 1906). Dazu kommen einige kleinere Mitteilungen und Besprechungen. Möge der Monatschrift eine gedeihliche Zukunft beschieden sein. Bei den „Beurteilungen" neu erschienener Bücher usw. dürfte es sich empfehlen, daß die betreffenden Verfasser sich mit ihrem vollen Namen und nicht bloß mit den Anfangsbuchstaben unterzeichnen. Im vorliegenden Hefte sind F. W. und E. P. ja leicht zu erraten; das wird aber nicht immer der Fall sein.

Groß-Lichterfelde. Karl Jansen.

IV. Sprechsaal.

Prof. E. Meyer-Herford schreibt:

1. Hollenberg, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht § 98, S. 154 zitiert aus Cyprian: Episcopatus unus est, cuius a singulis in solidum pars tenetur. Daß Hollenberg den Sinn richtig wiedergibt „er dachte sich alle Bischöfe solidarisch als einen Mann" leuchtet ein; welches ist aber die Konstruktion und Bedeutung der einzelnen Wörter?

2. Appius wird in den Wörterbüchern und Grammatiken als Vorname angegeben; aber wie kommt es, daß die vom Censor Appius Claudius Crassus, cui postea cognomen Caeco fuit, im Jahre 312 v. Chr. angelegte Straße via Appia und nicht Claudia genannt wurde, da doch in solchem Falle stets der Gentilname genommen wird? — Es muß doch wohl Appius ursprünglich ein nomen gentile gewesen sein, was auch bestätigt wird durch Μάρκος Ἄππιος. Plut. Cic. cap. 26 u. a. vgl. Pape-Benseler, Wörterbuch der griech. Eigennamen, 3. Aufl.*)

3. Πῶς οὖν ἂν τοῦτο (d. i. μετ' ἀρετῆς πρωτεύειν) διδάσκοιμεν; Οἶμαι μέν, εἰ τούς γε παλαιοτάτους, ὧν ἀκούομεν, προγόνους αὐτῶν ἀναμιμνήσκοιμεν αὐτοὺς ἀκηκοότας ἀρίστους γεγονέναι. Xen. Memor. 3, 5, 9.

Kühner in den beiden Ausgaben (Teubner 1870 und Gotha Hennings 1858) erklärt nach dem Vorgange von Zeune: „Wenn wir den Athenern ins Gedächtnis zurückriefen, daß ihre ältesten Vorfahren, von denen wir gehört haben, höchst vortrefflich gewesen seien, da sie selbst (die Athener) dieses schon gehört haben, nämlich, daß ihre Vorfahren höchst vortrefflich gewesen sind." Ebenso Schneider (1816), der ἀκηκοότας für ein Einschiebsel hält. Ihm schließen sich an Moritz Seyffert, Breitenbach und Vollbrecht. Dagegen verbinden Sturz, lexicon Xenophonteum, und andere ἀναμιμνήσκοιμεν einfach mit dem doppelten Akkusativ und ziehen ἀρίστους γεγονέναι zu ἀκηκοότας, das sie aber ebenfalls als kausale Erläuterung zu αὐτούς auffassen. — Beide Erklärungen sind unstatthaft. Ἀναμιμνήσκω verträgt keine Infinitivkonstruktion, sondern verlangt das Partizipium, vgl. K. W. Krüger, griech. Sprachlehre § 56, 7, 1; er zitiert ἄνθρωπον ὄντα σαυτὸν ἀναμίμνησκ' ἀεί. Mé. 16. Auch findet sich medial ἀετὸν ἀνεμιμνήσκετο ἑαυτῷ δεξιὸν φθεγγόμενον. Xen. Anab. 5, 9, 23. Bei der zweiten Erklärung fehlt zu ἀναμιμνήσκοιμεν ein notwendiger Bestandteil. Danach ergibt sich folgende Interpretation: Wenn wir sie daran erinnerten, daß sie (bereits im Jugendunterricht) gehört haben, daß ihre ältesten Vorfahren . . . höchst vortrefflich gewesen sind.

Herford i. Westf. Ernst Meyer.

*) Die aqua Appia bei Frontin de aquaeduct. 5 heißt aqua Claudia bei Eutrop II, 9.

I. Abhandlungen.

Zeichenunterricht und Geschmacksbildung.

Seit dem Jahre 1901 ist aus dem Zeichenunterrichte der höheren Schulen Preußens das Ornament, das bis dahin infolge der kunstgewerblichen Bewegung der 70er und 80er Jahre eine große Rolle gespielt hatte, als besonderer Unterrichtsgegenstand beseitigt. Es werden zwar noch Ornamente gezeichnet, aber nur solche, die in echtem Material, wie Ton, Holz, Bronze, Eisen usw. für bestimmte Zwecke und Gegenstände ausgeführt sind. Dagegen ist das unangewandte Flächenmuster und das ornamentale Gipsmodell so gut wie ganz verschwunden. Auch die angehenden Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen werden nicht mehr mit dem Entwerfen abstrakter Ornamente beschäftigt.

Man hat angesichts dieses Umschwungs von mancher Seite bedauert, daß mit dem systematischen Ornamentzeichnen ein gutes Mittel, auf den Geschmack der Schüler bildend einzuwirken, aus der Hand gegeben sei. Ob das in der Tat ein Verlust ist, sei zunächst dahingestellt. Jedenfalls hat seit jenem Umschwung das Zeichnen nach der Natur sowohl an Umfang und Leben wie auch an Erfolg erheblich gewonnen. Aber auch wenn man die Sache vom künstlerischen oder kunstgewerblichen Standpunkte aus betrachtet, zeigt sich immer mehr, daß es richtiger war, einen scharfen Schnitt zu machen, als auf eine langsame günstige Entwicklung zu hoffen. Hätte man damals in den Zeichenlehrerseminaren das Ornamententwerfen beibehalten und wäre, wie es nahe lag, aus der historischen Bahn in die moderne eingelenkt, so wäre natürlich sofort auch eine große Zahl von Schulen zum modernen Ornament übergegangen. Bedenkt man nun, wie gering damals die Zahl der künstlerisch begabten und geschulten Lehrkräfte an den allgemein bildenden Schulen war, und wie selbst an den Kunst- und Kunstgewerbeschulen der übelste Jugend- und Sezessionsstil ins Kraut schoß, so kann man sich wohl nur freuen, daß die allgemeine Schule wenigstens von dieser Krankheit befreit geblieben ist.

Aber es war nicht nur der Mangel an geeigneten Lehrkräften, der zur Aufgabe des systematischen Ornamentzeichnens zwang. Was man bis dahin in der Schule getrieben hatte, war alles andere als gesundes Ornament. Es packte einen ein Grauen, wenn man etwa vom Studium der griechischen Kunst herkam und die geschmacklosen toten Formen sah, die Palmetten, Akanthusblätter und der-

draußen genossene Freude etwas verändert noch einmal empfunden: der flüchtige Genuss wird zum dauernden Besitz.

Aber nicht nur an den wenden sich die Natur-Urkunden, der bereits ein Freund der Natur ist, nein, sie sollen helfen, der Natur neue Freunde zu gewinnen, und wo könnten sie da besser einsetzen als bei der heranwachsenden Jugend, der Zukunft unseres Volkes? Auch ihr soll die Sammlung ein Wegweiser sein, der sie hinführt zu den Schönheiten der Natur, zur Liebe für alle ihre Kinder und dadurch zum Schutze der gesamten Geschöpfe; denn was der Mensch liebt, das schützt er. Die Sammlung wird den Lehrern ihre schwere aber notwendige Aufgabe wesentlich erleichtern: die Jugend zur sinnigen Naturbetrachtung anzuhalten, und so sei die Zukunft des Unternehmens in erster Linie mit in die Hände der Lehrer gelegt.

Eins muss noch gesagt werden: es ist Urkundenschrift, die in der Sammlung geboten wird, und solche will gründlich und oft studiert, nicht blos flüchtig gelesen werden, soll sie voll verstanden und zum dauernden Gewinn werden. **Alle Retusche ist streng vermieden, es ist alles unverfälschte, urwüchsigste Natur,** und, wie hinzugefügt sei, es sind Aufnahmen von einer Schönheit und Schärfe, wie sie bisher wohl nicht oft gelungen sind.

Ein nicht geringer Wert wohnt dem biologisch erläuternden Text bei, er weist den Leser auf das wichtigste des einzelnen Bildes hin, gibt ihm die Lebensgeschichte des Dargestellten und verrät in allem den pädagogisch tüchtigen Verfasser, der in den Heften sein Lebenswerk darbringt.

Es ist das erste deutsche Werk, das Vertreter des gesamten Tier- und Pflanzenreiches in noch nie veröffentlichten photographischen Urkunden zur Darstellung bringt, das Ergebnis unendlicher Mühe und Arbeit, das bereits vor seinem Erscheinen unter unseren ersten Fachmännern viele Freunde gewonnen hat

(u. a. Geh. Rat Prof. Dr. **Engler,** Direkt. des kgl. Botan. Gartens, Dr. **Graebner** und Prof. **Hennings,** Kustoden am kgl. botan. Garten, Prof. Dr. **Heck,** Dir. des Zoolog. Gartens, Oologe Georg **Krause,** Verfasser der Oologia univ. palaearct., Prof. Dr. **Loubier,** Dir.-Ass. am Kunstgewerbe-Museum, Prof. Dr. **Reichenow,** 2. Dir. des kgl. zoolog. Museums, Prof. C. G. **Schillings,** wissensch. Hilfsarbeiter im Kolonialamt, u. a. m.).

Möge nun eine allgemeine, freudige Aufnahme der bei alledem beispiellos billigen Hefte dem Herausgeber wie Verleger die immer weitere Ausgestaltung des Unternehmens ermöglichen!

BERLIN SW. 11
Hedemannstraße 10.

Paul Parey,
Verlagsbuchhandlung.

Inhaltsangabe der ersten vier Hefte, sowie Verzeichnis der sich zunächst anschließenden weiteren Hefte befinden sich auf der vierten Seite dieses Prospektes.

Verlag von Paul Parey in Berlin SW. 11, Hedemannstraße 10 u. 11.

Soeben erschienen:

Natur=Urkunden

Biologisch erläuterte photographische Aufnahmen frei lebender Tiere und Pflanzen

Von

Georg E. F. Schulz

Heft 1: **Vögel,** erste Reihe.
Heft 2: **Pflanzen,** erste Reihe.
Heft 3: **Pflanzen,** zweite Reihe.
Heft 4: **Pilze,** erste Reihe.

Jedes Heft umfaßt zwanzig einseitig bedruckte Tafeln und einen Bogen biologisch erläuternden Textes im Format dieses Prospektes. Die gesamte Herstellung geschah in technisch vollendeter Weise. Jedes Heft hat einen besonderen farbigen Umschlag nach Zeichnungen von Karl Wagner

Jedes Heft ist einzeln käuflich · Preis 1 Mark

Eine mächtige Bewegung hat seit einigen Jahren die weitesten Kreise unseres Volkes erfaßt und in ihm schlummernde Gedanken und Gefühle zum Leben erweckt: Heimatliebe, Heimatkunst. Ein Stück Heimatliebe und Heimatkunst sind auch die hier angekündigten Natur-Urkunden.

Sie sind für alle bestimmt, die in unserer Zeit noch etwas in ihrem Herzen übrig haben für die Natur und alle ihre Kinder, für die Heimat und die sinnige Betrachtung ihrer Natur, die mit offenen Augen und mit offenem Herzen in Gottes schöner Welt lustwandeln und draußen genossene Eindrücke mit nach Hause nehmen.

Ihnen wollen die Natur-Urkunden helfen, das Geschaute in allen Einzelheiten, in allen Schönheiten richtig zu verstehen und zu würdigen. So wird die

Zu beziehen durch jede Buchhandlung und überall vorrätig.

Inhalt der soeben erschienenen Hefte 1—4 der Natur-Urkunden.

Heft 1. Vögel, erste Reihe. Tafel 1: Sturmmöve. Brütender Vogel. Tafel 2: Sturmmöve. Schreiender Vogel. Tafel 3: Sturmmöve. Der Vogel gibt nach mehrstündigem Brüten den Eiern eine andere Lage. Tafel 4: Sturmmöve. Nest und Gelege. Tafel 5: Küstenseeschwalbe. Der Vogel fliegt zum Brüten aufs Nest. Tafel 6: Küstenseeschwalbe. Der alte Vogel wärmt die einen Tag alten Jungen. Tafel 7: Küstenseeschwalbe. Pärchen füttert die Jungen. Tafel 8: Küstenseeschwalbe. Nest und Gelege. Tafel 9: Austernfischer. Brütendes Weibchen. Tafel 10: Austernfischer. Das brütende Männchen hat sich zum „Kampfschrei" erhoben. Tafel 11: Austernfischer. Weibchen löst das brütende, sich erhebende Männchen ab. Tafel 12: Austernfischer. Nest und Gelege. Tafel 13: Säbelschnäbler. Brütender Vogel. Tafel 14: Säbelschnäbler. Der Vogel gibt nach mehrstündigem Brüten den Eiern eine andere Lage. Tafel 15: Nest und Gelege. Tafel 16: Star. Singendes Männchen. Tafel 17: Star. Ein Flug von 7 Stück ruhend und verdauend nach dem Futtersuchen. Tafel 18: Saatkrähe. Blick in den Teil einer Kolonie mit drei fliegenden Vögeln. Tafel 19: Rauchschwalbe. Pärchen Nachts beim Nest. (Blitzlichtaufnahme.) Tafel 20: Rauchschwalbe. Flugfähige Junge im Nest. (Blitzlichtaufnahme.)

Heft 2. Pflanzen, erste Reihe. Tafel 1: Sumpf-Punktfarn. Gruppe am Seeufer. Tafel 2: Sumpf-Bärlapp. Tafel 3: Leinkraut, Frauenflachs. Tafel 4: Fieberklee. Bitterklee. Tafel 5: Strandhafer. Tafel 6: Breitblättriges Knabenkraut. Tafel 7: Gänseblümchen. Blüten „wachend" nachmittags 2 Uhr. Tafel 8: Gänseblümchen. Blüten „schlafend" früh 7 Uhr. Tafel 9: Kleine Wasserlinse. Tafel 10: Fichtenspargel. Tafel 11: Reiherschnabel. Niedrige Rosette am Meeresstrand. Tafel 12: Zweihäusige Nessel. Tafel 13: Sumpf-Calla. (Aufnahme bei Regen.) Tafel 14: Seifenkraut. Erblühte Pflanzen abends 8 Uhr. Tafel 15: Großer Hahnenfuß. Tafel 16: Ährenblütiger Ehrenpreis. Tafel 17: Sumpfmoos-Polster im Heidemoor. Tafel 18: Weiderich. Tafel 19: Geruchlose Kamille. Pflanze zwischen betauten Kleeblättern. Tafel 20: Geruchlose Kamille. Blühende Gruppe mit Klatschmohn und anderen „Unkräutern" am Roggenfeld.

Heft 3. Pflanzen, zweite Reihe. Tafel 1: Seerose und Teichrose. Tafel 2: Sumpf-Herzblatt. Tafel 3: Sonnenwendige Wolfsmilch. Tafel 4: Friedlos, Gilbweiderich. Tafel 5: Schmalblättr. Tausendgüldenkraut. Blüten „schlafend". Tafel 6: Schmalblättr. Tausendgüldenkraut. Blüten „wachend". Tafel 7: Sumpf-Garbe. Tafel 8: Wasser-Aloë, Froschbiß und Wasserlinse. Tafel 9: Frühlingskreuzkraut. Überwinternde Pflanze. Tafel 10: Frühlingskreuzkraut. Gruppe blühender Pflanzen. Tafel 11: Kriechende Hauhechel. Tafel 12: Wasserminze. Tafel 13: Wasserfeder. Nichtblühende Unterwasserpflanzen. Tafel 14: Silbergras. Aufnahme bei Regenwetter. Tafel 15: Strand-Aster. Tafel 16: Niederliegendes Johanniskraut. Tafel 17: Sumpf-Ziest. Tafel 18: Helmkraut. Tafel 19: Nickendes Leimkraut. Tafel 20: Adlerfarn.

Heft 4. Pilze, erste Reihe. Tafel 1: Fliegenpilz. Tafel 2: Fliegenpilz. Oben: Junge Exemplare. Unten: Altes Exemplar. Tafel 3: Schopf-Tintenpilz. Tafel 4: Sparriger Schüppling. Tafel 5: Büscheliger Schwefelkopf. Tafel 6: Warzen Stäubling. Tafel 7: Bunter Porling. Tafel 8: Stink-Morchel. Links: „Hexenei". Rechts: Junges Exemplar. Tafel 9: Stink-Morchel. Ausgewachsenes Exemplar. Tafel 10: Stink-Morchel. Altes Exemplar mit Nacktschnecke am Stiel. Tafel 11: Steinpilz. Tafel 12: Steinpilz. Oben: Junges Exemplar. Unten: Altes Exemplar. Tafel 13: Birken-Röhrling. Tafel 14: Kuhpilz. Tafel 15: Echter Reizker. Tafel 16: Oben: Gift-Reizker. Unten: Geweihförmiger Holzpilz. Tafel 17: Feld-Champignon. Tafel 18: Knollen-Blätterpilz. Tafel 19: Großer Schirmling. Tafel 20: Ziegenbart, „Krause Glucke".

Als weitere Hefte werden, sofern das Unternehmen den erhofften Anklang findet, folgen:

Heft 5: **Vögel,** zweite Reihe.
Heft 6: **Frühlings-** Laubwald- **Pflanzen.**
Heft 7: **Insekten,** erste Reihe.
Heft 8: **Alpenpflanzen,** erste Reihe.

Ganz besonders sei jeder Empfänger dieses Prospektes auf das Vorwort des Verfassers in Heft 1 der Sammlung hingewiesen. Es gibt den besten Aufschluß über das ganze Unternehmen, ausführlicher als es in der Form eines kurzen Prospektes möglich wäre.

Möge der untenstehende Bestellzettel reichste Benutzung finden.

Bücherzettel.

(in offenem Kuvert mit der Aufschrift „Bücherzettel", Frankatur 3 Pf. bzw. 3 h, zu versenden.)

Der Unterzeichnete bestellt hierdurch

Natur-Urkunden. Herausgegeben von **Georg E. F. Schulz**
(Verlag von Paul Parey in Berlin)
Heft 1 2 3 4 à 1 M.
Fortsetzung nach Erscheinen.
Betrag ist nachzunehmen — in Rechnung zu stellen.
(Nichtgewünschtes durchzustreichen.)

Name: .....

Ort und Poststation: .....

Es wird gebeten, diesen Bücherzettel einer Buchhandlung einzusenden.

BERLIN, W. BÜXENSTEIN.

empfindet, denn nicht auf den Verstand kommt es dabei in erster Linie an, sondern auf das gefühlsmäßige Erfassen des inneren Erlebnisses, dem der Dichter in seinen Versen Gestalt gegeben hat. Nur wer dies als Ganzes wiedererlebt, der wird alle Einzelheiten in der zum Ganzen stimmenden Betonung und Klangfarbe herausbringen, und zwar mühelos, ohne Probieren, ohne Grübeln und trotzdem ohne die Gefahr, durch ein falsch betontes oder mit falschem Affekt gesprochenes Wort den Hörer aus der Stimmung zu bringen und zu erkälten. Nur ein solcher Vortrag wird wirkungsvoll sein, aber ist er darum auch schon geschmackvoll?

Ich könnte mir denken, daß ein Kind das Goethesche „Ich ging im Walde so für mich hin" vortrüge und mich durch seine einfache lautere Art ergriffe. Ich könnte mir aber auch vorstellen, daß es ein Erwachsener vortrüge, der des Dichters Erlebnis, das in den einfachen Versen beschlossen ist, herausfühlte und dies innere Verstehen nun nicht etwa sentimental oder mit Bedeutung, sondern schlicht wie das Kind, aber mit einem volleren Gefühlstone zum Ausdruck brächte. Oder ich könnte mir ein einfaches Lied einmal von einem Kinde und dann von einem Meister des Vortrags wie Ludwig Wüllner gesungen denken. In jenem Falle würde ich kaum darauf kommen, von einem geschmackvollen Vortrage zu sprechen, während ich bei dem reifen Künstler den Geschmack bewundere, mit dem er sein reicheres Empfinden zu um so stärker wirkender Einfachheit zwingt. Der Vortrag des Kindes ist wie ein Trunk frischen, klaren Wassers, der mich rasch erquickt und belebt; der des Künstlers wie ein edler Wein, den ich langsam und mit Bedacht schlürfe, seine köstliche Blume genießend, die das Ergebnis einer lange und sorgfältig kultivierten Natur ist.

Man sieht an diesem Beispiele: Geschmack ist nicht nur Wille zur Einheit, Geschmack ist auch Arbeit, Auslese, Kultur. Daß diese Auslese, diese Arbeit, im letzten Ende Arbeit erspart, und daß mit dieser Ersparnis zugleich der ästhetische Genuß wächst, das zeigt jede sich vollkommnende Maschine. Ich erinnere nur an das Automobil und die Entwicklungsstadien, die es vor unseren Augen in den letzten Jahren durchgemacht hat.

Aber um bei der Schule zu bleiben und noch ein paar Worte über das dem Zeichnen technisch am nächsten stehende Fach, das Schreiben, zu sagen, so ist es wohl ein allgemeiner Wunsch, daß bei diesem Unterrichte nicht nur eine deutliche, sondern auch eine geschmackvolle Schrift erzielt werde. Daß dieser Wunsch so selten erfüllt wird, liegt meines Erachtens hauptsächlich daran, daß man Geschmack mit Uniformierung verwechselt. Warum läßt man nicht die Kleinen ihre Buchstaben zunächst in freier Weise malen — ich würde natürlich mit den großen lateinischen Buchstaben anfangen — und sucht dann allmählich die Art des einzelnen zu verbessern? Unser jetziges freies Zeichnen lehrt uns doch tagtäglich in den unteren Klassen, wie außerordentlich verschieden die Kinder ganz einfache Formen wie das Ei, das langrunde Türschild u. dgl. auf das Blatt bringen. Nicht als ob es unmöglich wäre, durch Zwang und Drill eine gleichmäßige, sogenannte schöne Handschrift zu erzielen, aber einen besonderen Geschmackswert und Reiz hat eine solche Handschrift nicht. Wir sprechen darum auch von einer kaufmännischen oder einer Kanzlei-Handschrift und stellen so die Schablone und nicht das Geschmacksmoment in den Vordergrund. Die Einheit und Gleichmäßigkeit solcher

Schriften löst vielleicht auf den ersten Blick ein gewisses Wohlgefallen aus, auf die Dauer aber wird sie uns ebenso gleichgültig, wie die Schrift einer Schreibmaschine oder der Satz eines mit einer Durchschnittstype gedruckten Buches. Sehen wir solche Schriften näher an, so finden wir, daß sie alle Bedingungen einer schönen Handschrift erfüllen: sie haben in der Linienführung einen durchgehenden Rhythmus, in der Form der Buchstaben einen einheitlichen Charakter und in deren Höhen ein gemeinsames, sich gleichbleibendes Maß, aber sie sind bei alledem wie eine künstliche Pflanze, die, mag sie unter noch so genauer Beobachtung der Gesetze harmonischen Wachstums entstanden sein, doch des Reizes entbehrt, den eine natürliche Pflanze selbst bei strengster Zucht durch ihre lebendigen Besonderheiten ausübt, die aus der Bodenbeschaffenheit, dem Klima, dem Stande zur Sonne usw. entspringen.

Daß die Schule sich mit Geschmacksfragen beschäftigen muß, daß sogar die Tiefe und Nachhaltigkeit der Bildung, die sie vermittelt, wesentlich davon abhängt, ob es ihr gelingt, den Geschmack der Schüler zu kultivieren, das dürfte aus den angeführten Beispielen zur Genüge hervorgehen. Wir ersehen zugleich daraus, was zur Gewinnung eines Fonds guten Geschmacks unbedingt gehört, nämlich: die Eigenart des einzelnen als natürliche Grundlage, Gelegenheit zu freier, organischer Entwicklung, Wille zur Einheit im Mannigfaltigen und zu alledem Arbeit, Arbeit und noch einmal Arbeit.

Geschmack ist Kultur des inneren und äußeren Menschen, und wer die nicht von Hause aus mitbekommt, der kann sie, wenn überhaupt, nur durch intensive, und ausdauernde Arbeit unter bestimmten günstigen Bedingungen, von denen ich die wichtigsten genannt zu haben glaube, erlangen. Die Familien, Staaten und Völker sind dabei genau in der gleichen Lage wie der einzelne. Das glänzendste Beispiel der Entwicklung eines Volkes aus barbarischen Anfängen zu einer bis ins kleinste und unbedeutendste geschmackvollen und dabei völlig ungezwungenen, natürlichen Kultur bietet die Geschichte Alt-Griechenlands. Auf allen Gebieten der griechischen Kunst können wir diese Entwicklung aus orientalischem Gebundensein und kindlicher Unbeholfenheit zu immer freierer, tieferer und dabei immer gedrängter und knapper werdender Ausdrucksweise Schritt für Schritt verfolgen: bis endlich in den Giebelfiguren und in dem Cellafriese des Parthenon die Höhe erreicht ist, auf der der Mensch sich selbst in ungezwungener Würde und einer durch Harmonie und Rhythmus gehaltenen Freiheit plastisch verkörpert der Gottheit darbringt. Es genügt in Gedanken den Zug des athenischen Volkes im Parthenonfriese mit einem Festzuge unserer Tage zu vergleichen, um inne zu werden, wie unendlich weit wir mit all unserer sogenannten Kultur von natürlichem Takt und selbstverständlichem Geschmack entfernt sind, und wie alles drum und dran, alles Ornament und alle Dekoration nichts nützt, wenn wir nicht dahin kommen, uns selbst innerlich und äußerlich mit individueller Anmut zu geben und darzustellen.

Was aber die Griechen nicht im Handumdrehen, sondern in jahrhundertelangem Vorwärtsstreben erreicht haben, das können auch wir nicht anders erringen als durch ernste Arbeit und behutsame Pflege aller sich irgendwie zeigenden Ansätze wirklicher Kultur. Es war daher ein Irrtum des vorigen Jahrhunderts, wenn es

glaubte, durch Nachahmung der reifsten Blüten alter Kunst deren Höhe mit einem Schlage wieder zu gewinnen. Was mit der Antike nicht gelang, suchte man mit der Gotik zu erreichen, dann mit der Renaissance, dann mit dem Barock — stets mit dem gleichen negativen Erfolge. Es ist aber ein eben so großer Irrtum unserer Tage, wenn wir glauben, wir könnten aus eigener Kraft von heute auf morgen Geschmack erzeugen und verbreiten. Das schnelle Fertigmachen ist freilich jetzt an der Tagesordnung. Aber was dabei herauskommt, das zeigen unsere Bauten und unsere Denkmäler mit so erschreckender Deutlichkeit, daß wir alle Ursache haben, uns wenigstens auf dem Gebiete des Kunstunterrichts vor allem Hasten und Erzwingenwollen zu hüten.

Der immer weiter um sich greifende Amerikanismus ist in dieser Hinsicht eine große Gefahr. Amerika wird für uns immer mehr das, was für den Osten der Vereinigten Staaten der dortige, in Unterrichtsdingen immer etwas revolutionäre Westen ist: der Wetterwinkel, aus dem, wie man scherzweise sagt, das Wetter und das Unwetter kommt. Es ist darum notwendig, daß wir auf diese Wetterecke ein wachsames Auge haben und uns beizeiten gegen etwaige Hagelschauer versichern.

Amerika ist das typische Land des raschen Fertigmachens. Das zeigt sich nicht nur auf allen technischen Gebieten, sondern auch im Unterricht. Überall begegnet man dem intensivsten Bemühen, die für ein schnelles zum Ziele kommen zweckmäßigste Lehrweise zu finden. Man geht dabei im allgemeinen viel nüchterner, verstandesmäßiger und, wie es bei der Entwicklung, welche die Vereinigten Staaten genommen haben, natürlich ist, mit viel weniger Rücksicht auf historisch Gewordenes vor als bei uns. Die Statistik und das Experiment spielen eine große Rolle. Die Schule ist wie ein Reagenzglas, in dem die Jugend auf ihre Reaktionsfähigkeit und ihr Verhalten bei diesem oder jenem Lehrverfahren untersucht wird. Ist ein erfolgversprechendes Verfahren gefunden, so ist man auch mit dem praktischen Verwerten schnell bei der Hand. Ein solcher Vorgang vollzieht sich zurzeit auf dem Gebiete des Kunstunterrichts in der Schule. Da diese Bewegung nicht nur die neueste, sondern meiner Meinung nach auch die zurzeit beachtenswerteste Phase in der Entwicklung des Zeichenunterrichtes darstellt, erscheint es mir notwendig, etwas näher auf diese besondere Art der Geschmacksbildung einzugehen.

Vor zehn Jahren etwa, als wir noch tief im Zeichnen nach Wandvorlagen, Gips- und Holzmodellen steckten, hat uns Amerika überrascht durch unbefangene, und zum Teil merkwürdig gute Zeichnungen, welche Schüler, darunter solche der untersten Klassen, unmittelbar nach der Natur gefertigt hatten. Mittlerweile haben wir selbst das Studium der Natur an die Stelle des Zeichnens nach Vorlagen und Modellen gesetzt, und wir dürfen, glaube ich, sagen, daß wir auf diesem Wege ein gutes Stück vorwärts gekommen sind. In dem ernstlichen Bestreben, lebendig und zugleich gut zu zeichnen, haben wir sogar vielleicht etwas vor den Amerikanern voraus. Wenigstens wurde an den von uns 1904 in St. Louis ausgestellten Arbeiten von amerikanischer Seite gerade die Solidität der Zeichnung gerühmt und vielfach als Vorbild hingestellt. In den Vereinigten Staaten ist man aber mittlerweile nicht stehen geblieben, sondern hat, angeregt hauptsächlich durch die japanische Kunst, geglaubt, dem Zeichenunterrichte weitere Ziele stecken zu

müssen. Was jetzt in diesem Fache in den tonangebenden Städten und Schulen getrieben wird, ist Kunstunterricht im eigentlichen Sinne des Wortes. Was diesen Unterricht besonders charakterisiert, ist einmal das Nebeneinander von darstellendem, d. h. das jeweilige Vorbild als solches wiedergebendem Zeichnen und von entwerfendem, d. h. ornamentierendem, dekorierendem, komponierendem Zeichnen, und zweitens eine starke Neigung, theoretisch und experimentell festgelegte Gesetze der Raumfüllung bewußt anzuwenden. Kunstunterricht ist dieser Unterricht insofern, als er sich nicht damit begnügt, die Schüler gut zeichnen zu lehren, sondern ihnen von vornherein Aufgaben stellt, die nach nach unseren Anschauungen in das Gebiet der hohen Kunst gehören.

Für unsere Jünger der hohen Kunst ist das Bild das höchste Ziel einer 6, 8, 10 Jahre umfassenden Ausbildung, und mancher quält sich oft noch länger, ohne es trotz aller Studien zu einem Bilde zu bringen. Was diese Künstler sei es aus Mangel an kompositioneller Begabung, sei es aus übertriebener Selbstkritik nicht erreichen können, das ist die Einheit, die Geschlossenheit, die Wirkungskraft, oder wie man es sonst nennen will, die das Bild ausmacht. Angesichts solcher und ähnlicher Fälle haben sich die Amerikaner gesagt, hier müsse der Fehler im Unterricht liegen, und haben kurz entschlossen, das Komponieren vom Ende an den Anfang des Unterrichts gerückt. Ornamentale und bildartige Raumfüllung wird seitdem schon in den untersten Schulklassen — hier natürlich nur in der einfachsten Form — geübt. Da dieses Entwerfen direkt und indirekt vom Studium der japanischen Kunst beeinflußt ist, so läuft es vielfach, wenn es auch mit mehr Einsicht in das Wesen des Entwerfens als unser früheres Ornamentzeichnen betrieben wird, doch wieder auf das Einüben einer bestimmten Konvention und damit auf eine Unterrichtsweise hinaus, bei der die Eigenart des Einzelnen, wie mir scheint, nicht zu individuell geschmackvoller Betätigung entwickelt wird.

Die Sache hat aber auch noch eine andere Seite. Dadurch nämlich, daß man von vornherein den Schüler zum Zwecke einer guten Raumfüllung mit wenigen großen Flecken operieren läßt, gewöhnt man ihn an Gleichgültigkeit gegenüber den intimeren Reizen zum Beispiel einer Blüte, eines Schmetterlings, die um so gefährlicher ist, als sie der natürlichen Abneigung der meisten Schüler, scharf zu beobachten und das Beobachtete klar und bestimmt auszudrücken, entgegenkommt. Es ist durch vielfache Beobachtung festgestellt und neuerdings erst wieder durch die gründlichen Beobachtungen von Kerschensteiner, die er in seinem Buche „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung“ veröffentlicht hat, bestätigt, daß das Kind bis etwa zum elften Jahre — bei dem Mädchen dauert es in der Regel noch etwas länger — beim Zeichnen zum Beispiel eines Kopfes ihm besonders auffallende Einzelheiten, wie die Augen, die Nase, die Ohren stark betont, die Gesamtform aber nicht beachtet, sondern sie mit einem ihm geläufigen Schema, den Kopf also meist durch einen Kreis ausdrückt. Sein Interesse für Einzelheiten ist so stark, daß es, auch wenn es einen bestimmten Gegenstand abzeichnet, viel lieber Einzelheiten, die ihm besonderen Spaß machen, wie z. B. die Etikette einer Flasche, wiedergibt als den Gegenstand als solchen. Mit 10—11 Jahren kommt dann die Zeit, in der das Interesse für die Erscheinung der Dinge erwacht, der Sinn für das Einzelne aber noch so stark ist, daß eins dem anderen im Wege steht. Und

dieser Widerstreit zwischen dem klarer werdenden Verstande und der naiven Freude am Kleinen ist so stark, daß das Kind, das ohne Anleitung einen Gegenstand möglichst so, wie er ihm erscheint, zeichnen möchte, verzweifelt und mit den Worten: „ich kann nicht zeichnen" den Bleistift beiseite legt. Trifft es nun in diesem Stadium einen, der ihm zeigt, wie es mit einfachen Mitteln und mit wenig Aufwand an Kraft ein das Auge befriedigendes Bild hervorbringen kann, so ist es durch die frappante Wirkung des mit einigen Tonwerten erzielten Bildes so begeistert, daß es gern darauf verzichtet, die Einzelheiten des Gegenstandes genauer zu studieren, über die es vorher nicht hinausgekommen ist. Die Freude am Kleinen, am Intimen weicht damit der Oberflächlichkeit, der Routine. Wo aber einmal die Routine Platz gegriffen hat, da ist sie nicht mehr zu vertreiben, und wenn man Jahre des eindringendsten Unterrichtes darauf verwendet. Auch das ist tausendfältig beobachtet und bestätigt, wenigstens hier in Deutschland, in Frankreich, in England, und wo man sonst auf jahrhundertlange Erfahrung im Kunstunterrichte zurückblickt.

Ist es nun richtig — so fragt man sich angesichts solcher Erfahrung — auf den inneren Reichtum der Anschauung, der sich nur durch intensives Studium der Natur und der Werke hervorragender Kunst erwerben läßt, zu verzichten zugunsten eines verhältnismäßig leicht zu lehrenden und leicht zu lernenden konventionellen Geschmacks? Und ist eine so entstehende und durch die Schulen verbreitete Konvention ein günstiger Boden für eine gesunde Kunst? Werden darauf schöpferische Talente erwachsen und Kunstfreunde, die sie verstehen und fördern?

Daß die Gefahr der Unterdrückung des Eigenartigen zugunsten der Schablone nahe liegt, lehrt die Geschichte der Kunst und namentlich die der Kunstschulen auf vielen Seiten. Konventioneller Geschmack ist unfruchtbarer Geschmack. Von dieser Sorte noch mehr zu erzeugen, als wir schon haben, kann die Aufgabe unserer Schule gewiß nicht sein. Ein Komponieren und Dekorieren, das nichts weiter ist als ein Wiederholen und Anpassen der Weise irgendeines Meisters oder eines Stils, mag gut sein für solche, die ihr Lebtag nur Helferdienste leisten, die Schule aber, ich meine die allgemeinbildende, darf nicht die Jugend nach einem gewissen Schema fertig machen wollen, sondern muß die Kräfte des einzelnen, so weit es ihr möglich ist, entwickeln. Und wenn wir Deutsche im Kunstleben der Nationen nicht Helfer bleiben, sondern Führer werden wollen, so dürfen wir auch im Kunstunterrichte nicht die Persönlichkeit dem Schema opfern. Auf das Schema aber läuft jeder Unterricht hinaus, der Dinge erzwingen will, die nur aus angeborener Schöpferkraft hervorgehen und nur von schöpferischen Künstlern gelehrt werden können.

Sehen wir uns doch einmal an, was unsere Führer auf dem Gebiete der dekorativen Kunst getrieben haben, ehe sie mit dem Entwerfen begannen! Die Natur haben sie studiert, gründlich und viele Jahre lang und auf diese Weise den reichen Fonds von Geschmack und Eindrücken gesammelt, mit dem sie jetzt wirtschaften. Was aber Künstler wie diese erst als reife Frucht eines langen Studiums vor uns ausbreiten — und auch das nicht mühelos, sondern mit immer neuen Kämpfen und immer intensiverer Arbeit —, das soll so einfach sein, daß es

Durchschnittslehrer durchschnittlich begabten Schülern in der allgemeinbildenden Schule lehren können? Wenn das möglich wäre, dann könnten wir auch ruhig unsere Lehrer des Deutschen den Schülern das Dichten beibringen lassen. Ein gutes Ornament ist um nichts geringer als ein guter Vers. Meine Hochschätzung des Ornamentes hindert mich, seine systematische Behandlung im Zeichenunterrichte — vom Handfertigkeitsunterrichte, in dem die Dinge etwas anders liegen, will ich hier nicht sprechen — wieder herbeizuwünschen.

Zeichnen ist wie das Sprechen und Schreiben eine nützliche und notwendige Form des Ausdrucks und muß deshalb ebenso wie jene entwickelt und gepflegt werden. Aber indem wir dies tun, müssen wir uns den einmal gegebenen Verhältnissen anpassen, dürfen also, wenn wir nicht über Lehrer mit eigener schöpferischer Kraft in genügender Zahl verfügen, nicht Dinge unternehmen, die im ungünstigen Falle zu Ungeschmack, im relativ günstigsten aber nur zu unfruchtbarer Konvention führen. Im allgemeinen werden wir uns bis auf weiteres darauf beschränken müssen, den Schüler die Natur und gute Kunstwerke studieren zu lassen, und ihn so viel wie möglich anzuhalten, daß er das, was er darstellt, nicht gleichgültig, sondern in bewußter Anordnung auf das Blatt bringt. Je tiefer dieser Unterricht in das Wesentliche des Wuchses einer Pflanze, der Zeichnung eines Schmetterlingsflügels, der Gliederung eines Gebäudes oder in den feinen Reiz irgend eines Teiles, zum Beispiel eines Blattansatzes eindringt, und je mehr der Schüler sich bemüht, dieses Wesentliche oder diesen Reiz in seiner Zeichnung zur Geltung zu bringen, desto mehr wird auch seine Arbeit an innerlich belebter Einheit und er selbst damit an Geschmack gewinnen. Ob ein solcher Schüler dann imstande ist, den so erworbenen Fonds erfinderisch zu verwerten, das hängt ganz von seiner persönlichen Gestaltungskraft ab. Daß diese Gestaltungskraft gelegentlich angeregt und in ihrer Betätigung, auch nach der ornamental-dekorativen Seite hin, gewürdigt wird, das liegt ganz im Sinne unserer neuen Lehrpläne und ist in den Ausführungsbestimmungen auch ausdrücklich gesagt. Es wäre ja auch töricht, wenn man dieses beste Mittel, die Eigenart des Schülers kennen zu lernen, verschmähen wollte. Denn um den Schüler handelt es sich doch in allen Dingen, nicht um die Methode. Freilich wird es jetzt und auch weiterhin immer nur wenige Lehrer geben, die imstande sind, die Leistungen eines schöpferischen begabten Kindes weiter zu entwickeln. Denn dazu müssen sie selbst schöpferisch begabte Naturen sein.

Die Schule kann im Zeichenunterricht nicht mehr erreichen wollen, als sie im deutschen Unterricht anstrebt. Das verbietet — von allem übrigen abgesehen — schon die Kürze der für den Zeichenunterricht zu Gebote stehenden Zeit. Zeichnen ist Ausdruck. Aber von dem Ausdruck dessen, was man geschaut und innerlich erfaßt hat, bis zur freien künstlerischen Betätigung ist ein weiter und nur den Wenigsten sich erschließender Weg. Am Ende, nicht am Anfang dieses Weges steht der absolute Entwurf, die dichterische und musikalische Komposition, das abstrakte Ornament. Ebensowenig wie wir in der Schule Komponieren und Dichten lehren können, ebensowenig können wir mit dem Durchschnitt unserer Lehrer bildlich gestalten und entwerfen lehren. Was wir erreichen können, ist die klare und geschmackvolle Wiedergabe des bewußt Geschauten und die innere Bereicherung der Schüler durch die vermittelst des Zeichnens ge-

wonnenen Eindrücke. Das persönliche Gestalten dieses inneren Besitzes und das Verkörpern der durch die Phantasie neugruppierten Eindrücke ist Sache des Einzelnen, nicht der Schule. Die Schule hat nicht darauf hinzuarbeiten, soll es aber auch nicht gewaltsam unterdrücken oder gar verachten. Das gilt namentlich für die unteren Klassen. In den oberen läßt das Bedürfnis frei zu gestalten schon von selbst nach, denn hier tritt der kritische Verstand in seine Rechte.

Die Aufgabe, welche die Schule zu leisten hat, ist trotz dieser Beschränkung nicht gering. Denn wenn die Schüler sich wirklich klar und geschmackvoll ausdrücken lernen, so ist das für gewissenhafte und ausdauernde Arbeit schon reichlicher Lohn. Wir wollen uns deshalb auf unserem Wege nicht irre machen und nicht hetzen lassen, sondern den Fonds guten Geschmacks, den wir besitzen, mit Hilfe unserer Künstler in Ruhe und durch sorgsame Pflege der Eigenart des einzelnen vermehren. Nicht der Künstler sei unser Ziel — und noch weniger der Kunstästhet, denn unter dem Ästhetizismus hat unsere Kunst von jeher schwer gelitten und leidet sie auch heute noch — was wir erstreben wollen und können, ist der innerlich gebildete, geschmackvolle Mensch.

Wannsee. L. Pallat.

Programmwesen und Programmbibliothek. *)

Ein Buch von 700 Seiten, allein über das Programmwesen? War das wirklich notwendig? Ist es nicht ein Übermaß von deutscher Gründlichkeit und philologischer Gewissenhaftigkeit?

Nachdem ich das Buch gelesen, sage ich: ja es war notwendig; ein so schweres Buch war notwendig, um dem leichtfertigen Räsonieren in Stadtverordnetenversammlungen und anonymen Zeitschriftenartikeln endlich ein Ende zu machen. Das durch „Sachkenntnis nicht getrübte Urteil" über die Einrichtung der Programmabhandlungen, wie es lange das große Wort geführt hat, wird sich dies Vorrecht auch in Zukunft schwerlich ganz nehmen lassen; man wird in der Folge aber einfach mit der Frage antworten können: Kennen Sie das Buch von Ullrich? Wenn nicht, dann lesen Sie es, ehe Sie wenigstens öffentlich über die Sache mitreden:

Der Inhalt des Buchs wird durch den Titel bezeichnet: es will zeigen, was die Programmliteratur bisher war und geleistet hat und was sie in Zukunft zu leisten berufen ist.

Mit erstaunlich aufopferungsvollem Fleiß ist die Geschichte des Programmwesens im Gebiet deutscher Zunge während des 19. Jahrhunderts, genauer seit den preußischen Bestimmungen vom Jahre 1824 zur Darstellung gebracht, vor

---

*) Dr. Richard Ullrich (Oberlehrer am Grauen Kloster), Programmwesen und Programmbibliothek der höheren Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Übersicht der Entwicklung im 19. Jahrhundert und Versuch einer Darstellung der Aufgaben für die Zukunft. Mit Programmbibliographie und einem Verzeichnis ausgewählter Programme von 1824—1906. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. XXIV u. 684 S. 12 M.

allem die zahllosen amtlichen Bestimmungen in den verschiedenen Staaten bis auf die Gegenwart. Ich verzichte darauf, die Mühsal zu wiederholen. Nur die Gesamtrichtung der geschichtlichen Bewegung deute ich an. Die Aufgabe der Programmabhandlungen, die zu verfassen und den Jahresberichten beizulegen durch jene Bestimmungen von 1824 zuerst den preußischen, allmählich auch den übrigen Lehrerkollegien zur Amtspflicht gemacht wurde, war von Anfang an eine doppelte: den Lehrern Gelegenheit und Anregung zu wissenschaftlicher Betätigung zu geben und die Beziehungen zwischen Schule und Publikum ausbauen zu helfen. Die Entwicklung nahm seit den 30er Jahren immer entschiedener die Richtung auf rein „wissenschaftliche" Arbeiten, besonders philologischen Inhalts. Sie erreichte ihren Höhepunkt in den 60er und 70er Jahren. Seitdem hat eine Wandlung eingesetzt: der zweite Zweck tritt wieder mehr hervor, was vor allem in der Zunahme von pädagogischen, methodischen, schulorganisatorischen und schulhistorischen Arbeiten zur Erscheinung kommt. Noch im Jahre 1875 fällt auf die klassische Philologie allein ein Drittel aller Abhandlungen, auf pädagogische etwa ein Fünftel, 1896 hat sich das Verhältnis umgekehrt.

Der Wandel hängt ohne Zweifel zusammen mit dem starken Einsetzen der schulreformatorischen Bestrebungen, dann auch mit dem Sinken der Philologie in der Schätzung der öffentlichen Meinung. Kein Zweifel, daß beide Umstände an der Mißachtung des Programmwesens, wie es seit jener Zeit vielfach hervortrat und öfters auch zur Verweigerung der Mittel für den Druck durch die städtischen Körperschaften führte (so auch in Berlin von 1877—1881), Anteil hatten. Das Gymnasium erschien vielen als eine obsolete Anstalt, und für den Druck von Abhandlungen zur klassischen Philologie, die doch niemand mehr liest, die Mittel zu bewilligen, das schien den braven Stadtvätern so viel zu heißen als das Geld zum Fenster hinauswerfen. Wozu Makulatur drucken lassen?

Und dieser Abneigung sekundierte die Abneigung mancher Lehrer, die in anonymen Artikeln sich Luft machte: wie kommen wir dazu, zur Produktion „wissenschaftlicher" Arbeiten gezwungen zu werden, noch dazu ohne Honorar und ohne alle Aussicht auf literarischen Erfolg? Wozu jährlich die Masse „minderwertiger" Abhandlungen, die niemand liest und niemand zu lesen Ursache hat, in die Welt setzen? Laßt doch die, die Beruf oder Bedürfnis dazu treibt, in Zeitschriften und Büchern der Welt ihre Entdeckungen vorlegen; wozu sie in Programmen „vergraben"? Tut die Sache, die so wie so im Absterben ist, baldigst aus der Welt. So z. B. ein ebenso sehr durch Mangel an Sachkenntnis wie durch Schiefe und Oberflächlichkeit des Urteils hervorragender Artikel des „Grenzboten" vom Jahre 1896.

Gegen diese noch immer umgehenden Ansichten richtet sich Ullrichs Werk, es hat durch und durch apologetischen Charakter. Es tritt mit Lebhaftigkeit für den Wert, die Bedeutung und die Zukunft der Programmabhandlungen ein. Die Grundlosigkeit des Urteils über die „Minderwertigkeit dieser Notgeburten" legt er überzeugend dar in einer Auswahl von 2000 Programmnummern (S. 323—410), die eine lange Reihe glänzender Namen von Verfassern von Programmabhandlungen bringt, viele darunter später als erste Zierde deutscher Wissenschaft in allen Fächern, Philologie, Geschichte, Philosophie, Theologie, Mathematik, Natur-

wissenschaft anerkannt, andere in der Schulverwaltung zu hervorragender Stellung aufgestiegen. Den leeren Reden von der „Minderwertigkeit" der Programme überhaupt ist damit für immer der Boden entzogen. Daß auch geringwertige Sachen mit unterlaufen, wo wäre es nicht der Fall? man sehe unsere pädagogischen, philosophischen, historischen, philologischen Zeitschriften durch. Im ganzen stehen die Programmabhandlungen nicht zurück, manche sind Erstlingsarbeiten von Männern, die sich dadurch zuerst in die Wissenschaft eingeführt und die Aufmerksamkeit auf sich gelenkt haben.

Was nun aber die Bedeutung und die Zukunft der Abhandlungen anlangt, so empfiehlt unser Autor im besonderen ihren Ausbau in der Richtung auf den zweiten Zweck: die geistige Vermittlung zwischen Schule und Publikum. Er will die rein wissenschaftlichen Monographien durchaus nicht ausschließen, selbstverständlich nicht; aber er hält es für ratsam, auch den Gesichtspunkt nicht aus den Augen zu verlieren, daß diese Abhandlungen Eltern und Schülern und Freunden der Schule etwas bieten: die Mißachtung dieser Leistungen im Publikum sei wohl in der Hauptsache darauf zurückzuführen, daß sie den Lesern, denen sie von Amts wegen zunächst in die Hand gegeben wurden, meist gar nichts boten, für sie also allerdings Makulatur waren. Er macht aufmerksam auf Aufgaben, wie sie für derartige Abhandlungen sich besonders eignen: Erörterungen von Schulfragen aller Art, die ja jetzt mehr als jemals zugleich Tagesfragen seien, zugängliche Darstellungen aus dem Gebiet der Schulwissenschaften usw.

In der Tat, die Programmatisten finden hier eine Fülle lohnendster und anziehendster Aufgaben. Über die brennenden Schulfragen der Gegenwart, Fragen der Organisation, der Bedeutung der Unterrichtsgebiete, der Methodik spricht und urteilt gegenwärtig alle Welt, ist aber meist nur aus gelegentlichen Zeitungsartikeln unterrichtet. Daß dieser oder jener Lehrer der Anstalt einmal eine eingehendere Belehrung, mit Beziehung auf die besonderen Verhältnisse des Orts und der Anstalt, gibt, ist eine nicht unbillige Erwartung der Programmleser; und eine Urteilsleitung in diesen Dingen wird niemand für überflüssig halten. Ebenso werden Darstellungen und Mitteilungen aus dem Gebiet der wissenschaftlichen Fragen und Entdeckungen, die eben die Welt beschäftigen, dankbare Leser finden: dem Archäologen und Philologen geben die Ausgrabungen und Funde, wie sie jetzt alljährlich aller Orten gemacht werden, einen auch größere Kreise anziehenden Stoff, wie lange nicht. Naturwissenschaften und Technik, Entdeckungsfahrten und Kolonialfragen bieten dem Physiker und Geographen nicht minder interessante Themata. So mag auch einmal ein Bericht über Auslandsreisen oder Inlandswanderungen Raum finden: unsere alten Städte und Burgen, die Stätten großer historischer Erinnerungen, die schlesischen und böhmischen Schlachtfelder, auf denen die Geschicke des modernen Deutschland entschieden worden sind, wer kennt sie denn? Man drängt sich, Florenz und Venedig zu sehen, es gehört zur allgemeinen Bildung, dagewesen zu sein: wer war in Stendal und Tangermünde, in Schönhausen und Jerichow, Arneburg und Havelberg? Und doch geht uns Bismarck und seine heimatliche Welt ja wohl im Grunde noch etwas näher an, als die Welt der Medici und Strozzi, mag das Größenverhältnis, absolut genommen, sein welches es will. Eine fröhliche Wanderfahrt mit einer Klasse in

diese Welt mag also wohl auch verdienen, in der Erinnerung festgehalten zu werden; sie kann zugleich andern die Augen darüber öffnen, wie lehrreich die Welt überall ist, wenn man nur die Augen ihr aufschließen mag.

Man stehe fest und sehe hier sich um.
Dem Tüchtigen ist diese Welt nicht stumm.

Ein anderes Gebiet, das dem Programmatisten dankbare Leser zuführen wird, ist das der Biographie, besonders denke ich an Lehrerbiographien. Sie sind selten; und doch möchte manches Leben darunter sein, das durch inneren Reichtum und ideales Streben es verdiente, wenigstens dem Kreis derer, die mit ihm in persönliche Berührung kamen, zur gesammelten Betrachtung dargeboten zu werden. Sieht man doch oft, vor allem als Schüler, auch von denen, die wir täglich vor Augen hatten, nur einiges Äußerliche und Zufällige. In die Innenwelt eines solches Mannes, aus Arbeiten und Briefen und Nachlaßsachen einen Blick zu tun, wird nicht selten zu Überraschungen und wohl auch einmal zu nachträglicher Beschämung führen: wie stumpf ist man am Bedeutenden und Tüchtigen vorübergegangen.

Sind derartige Darstellungen mehr für die augenblickliche Wirkung auf einen größeren Kreis berechnet, so wendet die rein wissenschaftliche Abhandlung sich naturgemäß an den engeren Kreis der Fachgenossen; wenn sich unter den Kollegen, den Vorgesetzten, den Gelehrten da und dort Einer findet, dessen Aufmerksamkeit sie erregte, der dadurch Förderung empfängt oder zur Anknüpfung persönlicher Beziehung bewogen wird, so hat sie ihre Bestimmung erfüllt. Ist die Zahl der Leser derartiger Abhandlungen doch nirgends mit großen Zahlen zu messen. Ja schließlich, wenn nur einer dadurch wirklich gefördert worden ist, der Verfasser selbst, so würde über verlorene Zeit und verlorenes Geld nicht zu klagen sein. Wie viele Bücher sind es denn, die für „die Wissenschaft", die überhaupt für andere Menschen, als für den Verfasser in Betracht kommen?

Und das würde ich nun sagen ist eigentlich die der ersten Intention der Einrichtung entsprechende Wirkung, daß solche Abhandlungen unter dem Lehrkörper das Bewußtsein lebendig erhalten: dem Gelehrtenstande anzugehören. Es gibt einzelne Mitglieder, die es ausdrücklich ablehnen, die nicht mehr Gelehrte, sondern nur noch staatliche Schulbeamte sein wollen. Wie wenig sie der Idee des Standes gerecht werden, habe ich schon öfter ausgeführt. Doch diese bilden offenbar Ausnahmen. Dagegen ist die Zahl derer groß, die wohl ihre gelehrten Interessen von der Universität her lebendig gehalten haben, die aber, um einmal zu produktiver Tätigkeit zu kommen, eines kleinen Anstoßes von außen bedürfen. Diesem Bedürfnis kommt das Programm entgegen. Es ladet ein, es fordert auf, einen Gedanken, eine Untersuchung, die man vielleicht lange mit sich herumgetragen hat, wirklich auszuführen. Auf die mögliche Ablehnung der Redaktion einer Zeitschrift mochte man es nicht ankommen lassen, es ist nicht jedermanns Sache, mit derartigem Angebot von Tür zu Tür zu ziehen. Zu einer selbständigen Publikation schien es nicht zu reichen, und auch da ist der bereite Buchhändler durchaus nicht überall zur Hand. Da kommt die Einladung, die Programmabhandlung zu schreiben, gerade zur rechten Zeit. Und vielleicht kommt nun über der Arbeit die Lust zu weiterer und tieferer Forschung auf diesem Gebiet

Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle a. S.

Erdkunde für Schulen

von

Alfred Kirchhoff,
Professor der Erdkunde.

Vierzehnte verbesserte Auflage. (66. bis 70. Tausend.)

Herausgegeben von **Dr. Felix Lampe.**

1. Teil: Unterstufe.
Mit 12 Text-Figuren.
Kart. ℳ 0,80.

2. Teil: Mittel- und Oberstufe.
Mit 36 Text-Figuren u. einer Anhangstafel.
In Kalikoband ℳ 3,40.

Inhalt des ersten Teiles.

Untere Lehrstufe: Anfangsgründe. I. Vorbegriffe. — II. Globuslehre. — III. Kurze Übersicht der Länderkunde: 1. Australien, 2. Amerika. 3 Afrika. 4. Asien. 5. Europa. — IV. Deutschland: 1. Allgemeines. 2. Alpen und Alpenvorland. 3. Süddeutsches Mittelgebirgsland. 4. Norddeutsches Mittelgebirgsland: Rheinisches Schiefergebirge; Hessisches und Wesergebirgsland; Thüringen und der Harz; Sächsisches Bergland; Sudeten. 5. Norddeutsches Tiefland: Östlicher Teil des norddeutschen Tieflandes; Westlicher Teil des norddeutschen Tieflandes. Anhang: Übersicht über die deutschen Staaten. Reihenfolge der Staaten des Deutschen Reichs nach ihrer Größe. Übersicht der Provinzen und Regierungsbezirke des Königreichs Preußen. Vergleichung des Deutschen Reichs und seiner acht größten Teilstaaten: a) nach der Größe; b) nach der Volksmenge. Vergleichung der sieben größten Städte des Deutschen Reichs.

Inhalt des zweiten Teiles.

Mittlere Lehrstufe: Länderkunde. I. Europa (außer Deutschland). § 1. Europa im allgemeinen. § 2. Iberische Halbinsel. § 3. Italien. § 4. Balkan-Halbinsel. § 5. Rumänien. § 6. Rußland. § 7. Skandinavien. § 8. Dänemark und die nordischen Inseln. § 9. Die Britischen Inseln. § 10. Frankreich. § 11. Niederlande und Belgien. § 12. Schweiz. § 13. Österreich-Ungarn. Vergleichung der bedeutenderen europäischen Staaten nach Größe und Volkszahl. Städtetafel. II Außereuropäische Erdteile. 1. Vorläufiges aus der allgemeinen Erdkunde. § 1. Temperatur. § 2. Winde. § 3. Niederschlag. § 4. Das Meer. § 5. Gebirge und Formationen. § 6. Gletscher und Flüsse. § 7. Rasseneinteilung der Menschheit. 2. Australien und Polynesien. 1. Australien. § 8. Das australische Festland. § 9. Die australischen Inseln. 2. Polynesien. § 10. Polynesien. 3. Amerika. § 11. Amerika im allgemeinen. 1. Nordamerika. § 12. Nordamerika im allgemeinen. § 13. Die nordamerikanischen Länder: Der arktische Archipel; Das Britische Nordamerika (nebst Alaska); Die Vereinigten Staaten von Amerika; Mexico; Mittel- oder Zentralamerika; Westindien, 2. Südamerika. § 14. Südamerika im allgemeinen. § 15. Die südamerikanischen Länder: Brasilien; Das koloniale Guyana; Die Republiken des früher spanischen Südamerika; Die Südinseln. 4. Afrika. § 16. Afrika im allgemeinen. § 17. Die afrikanischen Länder: Das außertropische Südafrika; Die O.-Seite des tropischen Südafrika; Die beiden Guineaküsten; Der Sudan; Die Sahara; Abessinien; Der ägyptische Sudan und Nubien; Ägypten; Die Syrien- und Atlasländer; Die afrikanischen Inseln. 5. Asien. § 18. Asien im allgemeinen. § 19. Die asiatischen Länder: Arabien; Die asiatische Türkei; Kaukasien; Iran; Vorderindien; Hinterindien; Der Malaiische Archipel; China; Japan; Zentralasien; Turan; Sibirien. Vergleichung der fünf Erdteile nach Größe und Volkszahl. Städtetafel. — III. Deutschland. § 1. Deutschland im allgemeinen. § 2. Alpen und Alpenvorland. § 3. Südwestdeutsches Becken. § 4. Territorialentwicklung der süddeutschen Staaten. § 5. Rheinisches Schiefergebirge. § 6. Hessisches und Wesergebirgsland. § 7. Thüringen und der Harz. § 8. Das Sächsische Bergland. § 9. Die Sudeten. § 10. Norddeutsches Tiefland: Östlicher Teil des norddeutschen Tieflandes; Westlicher Teil des norddeutschen Tieflandes. § 11 Territorialentwicklung der norddeutschen Staaten. Vergleichung der deutschen Staaten nach Größe und Volkszahl. Städtetafel. — IV. Schutzgebiete des Deutschen Reichs. § 1. Deutsch-Ostafrika. § 2. Togo. § 3. Kamerun. § 4. Deutsch-Südwestafrika. § 5. Südsee-Schutzgebiete. § 6. Kiautschou. § 7. Rückblick und Vergleich der deutschen Kolonialmacht mit anderen. — V. Die wichtigsten Handels- und Verkehrsstraßen. § 1. Geschichtliches. § 2. Jetzige Hauptstraßen: Eisenbahnen, Flüsse, Kanäle; Seedampferlinien; Telegraphen.

Obere Lehrstufe: Allgemeine Erdkunde. 1. Mathematische Erdkunde. § 1. Unser Sonnensystem. § 2. Der Mond. § 3. Die Doppelbewegung der Erde. § 4. Gesamtbeschaffenheit der Erde. Zahlentafel zur mathematischen Erdkunde. § 5. Kartennetzwürfe: Merkator-Entwurf; Äquatorial-Entwurf; Polar-Entwurf; Kegel-Entwurf; Flamsteedscher Entwurf; Azimutal-Entwurf. — II. Die Lufthülle. § 6. Luftdruck und Winde. § 7. Wärme und Niederschlag. — III. Das Meer. § 8. Meeresboden. § 9. Meerwasser. — IV. Das Land. § 10. Festland und Inseln. § 11. Bodenerhebungen. — V. Die Landgewässer. § 12. Flüsse. § 13. Seeen. — VI. Die Bewohner. § 14. Pflanzen- und Tierverbreitung. § 15. Mensch und Erde. — Register. — Anhang: 1. Höhentafel. 2. Vergleichung von Landhöhe und Meerestiefen; Insel- und Seengrößen.

Grundlage eines guten Erdkunde-Unterrichtes bildet die Karte. Unterstützt von Abbildungen aller Art, Reliefs, Klassen-Ausflügen, geologischen Experimenten vermittelt sie die Anschauung der Dinge, ohne die der erdkundliche Unterrichtsstoff tote Gedächtnismasse bleibt.

Die Schutzgebiete des Deutschen Reichs

zum Gebrauch beim Schulunterricht

dargestellt von

Alfred Kirchhoff,

Professor der Erdkunde.

Fünfte, verbesserte und erweiterte Auflage. Herausgegeben von **Dr. Felix Lampe.**

Mit 2 Karten. 1908. Kart. ℳ 1,—.

Dieses kleine Heft war von Haus aus ein bloßer Sonderdruck des betreffenden Abschnittes aus der „Schulgeographie". Es wurde nachmals auf mehrseitig geäußerten Wunsch mehr für den Lehrergebrauch umgewandelt, indem es einige Erweiterungen, z. B. eine geschichtliche Einleitung erhielt und namentlich für jedes einzelne Schutzgebiet, sowie für alle insgesamt Nachweise von Kartenwerken und von Büchern, aus denen mit gutem Verlaß nähere Einzelheiten, besonders aber anschauliche Schilderungen von Land und Leuten zur farbenfrischen Belebung des Unterrichts je nach der dafür zu Gebote stehenden Zeit geschöpft werden können. Zwei angehängte saubere Debes'sche Karten verdeutlichen die Wesenszüge der Kolonien Deutschlands nach dem derzeitigen Wissensstandpunkt.

Zur Verständigung

über die Begriffe

Nation und Nationalität.

Von

Alfred Kirchhoff,

gr. 8. geh. ℳ 1,—.

Nicht nur für die Historiker und Geographen, sondern in demselben Maße für die Politiker (die Polenfrage wird z. B. eingehend erörtert) sind die geistvollen Ausführungen des verehrten Verfassers in höchstem Maße lesenswert, selbst wenn sie hier und da zum Widerspruch herausfordern sollten. **Geographischer Anzeiger.**

Palästinakunde

zur

Erläuterung der biblischen Geschichte.

Leitfaden für die Vorlesung.

Von **Alfred Kirchhoff.**

1898. geh. ℳ —,60.

Der Lehrer findet hier, ohne daß er ein Kenner der alten Sprache zu sein braucht, ein vorzügliches Hilfsmittel zum Verständnis der geographischen Verhältnisse des heiligen Landes, indem er in systematischem Aufbau mit den Namen, dem Bodenbau und den Gewässern, dem Klima, der Pflanzen- und Tierwelt, der Bevölkerung, den Lebensverhältnissen und der Ortskunde der einzelnen Landschaften bekannt gemacht wird. Namentlich der vorletzte Abschnitt ist geeignet, über manche Einzelheiten der heiligen Geschichte neues Licht zu verbreiten. **Pädagogische Blätter für Lehrerbildung.**

Alfred Kirchhoff.

Ein Lebensbild

von **Prof. Dr. W. Ule.**

Mit Bildnis. gr. 8. geh. ℳ —,50.

Der Biograph schildert den Verstorbenen als glänzenden und fruchtbaren Lehrer, dessen didaktisches Wirken, einzig in seiner Art dastehend, seine wissenschaftlichen Leistungen noch überboten habe. In der Tat waren bei Kirchhoff geistige Produktion und Mitteilungsfreudigkeit so enge miteinander verknüpft, daß ihn niemand sich als einen Gelehrten vorzustellen imstande ist, der im stillen Studierzimmer einzig auf die Hervorbringung neuer wissenschaftlicher Werte bedacht ist. So ist denn auch seine „Schulgeographie", die eine wahre Umwälzung in der pädagogisch-geographischen Literatur eingeleitet, zahlreichen ähnlichen Büchern zum Vorbilde gedient und eine Menge von Auflagen erlebt hat, als das deutlichste Abbild seines ganzen Wesens zu betrachten.

Mitteilungen zur Geschichte der Medizin und der Naturwissenschaften.

Buchdruckerei des Waisenhauses in Halle a. S.

als erst die Meinung war. Und so mag ein Mann, der sonst eingetrocknet und versauert wäre (denn schließlich ist doch die Aussicht auf produktive Verwendung der stärkste und kaum entbehrliche Antrieb zu dauernder wissenschaftlicher Beschäftigung) durch die kleine Nötigung, die das Programm dem Lehrkörper als Ehrenpflicht auferlegt, am Leben erhalten bleiben; oder wie der Verfasser sagt: „mancher hat sich bei Gelegenheit des Programms selbst entdeckt".

Aber die Kosten; könnten die Hunderttausende, die man so fraglichen und ungreifbaren Zwecken widmet, nicht besser verwendet werden, z. B. für die Lehrerbibliotheken? Unser Autor antwortet: die Summe des Aufwands für die jährlich erscheinenden etwa 400 Abhandlungen ist eine bescheidene, vielleicht 80—100000 M. Das wird schwerlich die Hälfte von dem ausmachen, was die Abiturienten des deutschen Reichs oder ihre Herren Väter jährlich für Abschiedskommerse oder Abiturientenbälle aufwenden. Freilich, das muß sein, das sind Ehrenausgaben. Und die paar hundert Mark, die der Erhaltung des wissenschaftlichen Charakters einer höheren Schule dienen, nicht? Wirklich, eine so schmählich-spießbürgerliche oder vielmehr schmählich-bourgeoishafte Ansicht, daß sich billig in Deutschland kein Stadtverordnetenkollegium finden sollte, das sie auch nur anzuhören ertrüge. Aber man will die Summe ja für andere „wissenschaftliche" Zwecke verwenden. Unser Autor bemerkt dazu: er habe noch keine Stadt ausfindig machen können, die an den Programmen Ersparnisse machte, um die Bibliotheken besser zu dotieren.

Auf die Fülle von praktischen Anweisungen zur Behandlung, Aufbewahrung und Nutzbarmachung der Abhandlungen und ebenso auch der Jahresberichte will ich nicht eingehen, so manche beachtenswerte Anregung sich auch hier findet. Es wird dem Buch an dankbaren Benutzern nicht fehlen. Vor allem aber werden dem Verfasser alle diejenigen zu Dank verpflichtet sein, denen die Erhaltung des wissenschaftlichen Charakters des Standes am Herzen liegt. In der Programmpflicht ist gleichsam die offizielle Anerkennung des Gymnasiallehrerstandes als Gelehrtenstandes ausgesprochen.

Steglitz. Friedrich Paulsen.

Der billige Bezug der Blätter unserer Königlichen geologischen Landesanstalt.

Als Anhang zu meinem Aufsatze S. 28 dieses Jahrgangs über das Bestellen der Blätter unserer Landesaufnahme und unter dem Eindrucke der bevorstehenden Anerkennung der Geologie als Schulfach auch in Preußen sei hier die Mitteilung gemacht, daß die Blätter der Geologischen Karte von Preußen und benachbarten Bundesstaaten 1:25000 zusammen mit den dazugehörigen Heften infolge eines Erlasses des Herrn Handelsministers vom 19. April 1902 schon seit längerer Zeit an höhere Schulen und Lehrerseminaren zum halben Preise, d. h. zu 1 M. abgegeben werden. Der Bestellung muß eine Bescheinigung des An-

staltsleiters beigegeben werden, daß die Karten „zu Schulzwecken verwendet werden sollen". Sie ist ausschließlich zu richten an die Direktion der Königl. Preußischen Geologischen Landesanstalt, während Anfragen, z. B. Bitten um Zusendung des Verzeichnisses der Veröffentlichungen wohl besser an die Vertriebsstelle gehen. Beider Briefziel ist: Berlin N 4, Invalidenstraße 44.

Bisher ist, wohl im Zusammenhange damit, daß bei dem Fehlen der Geologie im Lehrplane der höheren Schulen die in dem Erlasse geforderten „Schulzwecke" sich etwas schwierig konstruieren ließen, ungemein wenig von dieser Vergünstigung Gebrauch gemacht worden. Das wird nun wohl anders werden; übrigens sei ausdrücklich darauf hingewiesen, daß augenscheinlich ein gesonderter geologischer Unterricht nicht als unumgängliche Unterlage für den billigen Bezug anzusehen ist, sondern auch schon die Vornahme geologischer Ausflüge für diesen Zweck genügt.

Berlin. **Heinrich Fischer.**

II. Programmabhandlungen 1906 u. 1907.

1906.

Abicht, E., Der gegenwärtige Stand der Handschriftenfrage bei Arrian und kritische Bearbeitung des ersten Buches von Arrians Anabasis. Brandenburg a. H., Gymnasium. Prog.-No. 76.

Der Entdeckung von Roos, daß aus dem Vindobonensis A alle übrigen Handschriften geflossen sind, steht der Verfasser etwas skeptisch gegenüber, meines Erachtens mit Unrecht; ganz seltsam ist doch das Argument auf S. 7: „h zeigt sich darin A überlegen, daß er, wie Roos selbst zugibt, bisweilen fehlerhafte Stellen seiner Vorlage erkannt und durch Konjekturen zu heilen versucht hat". Seine kritische Bearbeitung des ersten Buches bringt kaum etwas Neues, und wo sie von Roos abweicht, hat Abicht mich nicht überzeugt.

Adam, R., Über die Echtheit der platonischen Briefe. Berlin, Falk-Realgymnasium. Prog.-No. 110.

Der Verfasser hält allein den siebenten Brief für echt, diesen freilich ohne Bedenken. Man soll eine Echtheitsfrage weder als Staatsanwalt noch als Verteidiger behandeln; Adam scheint mir bisweilen die Rolle des Anwalts zu spielen, der an seinen Klienten nun alles unbedenklich findet und auch Gemütsargumente nicht verschmäht: „Es finden sich in dem Briefe Partien, wie die Szene mit dem Tyrannen im Schloßgarten, die von keinem Fremden mit so anschaulicher Lebendigkeit hätte geschildert werden können." Ist der Besuch des Hippokrates bei Demokritos (Epistologr. p. 298ff. Herch.) etwa weniger anschaulich geschildert? Daß man sich leichten Herzens entschließt, in das Bild des alten Plato die neuen Züge, welche dieser Brief bietet, aufzunehmen, kann er wirklich nicht verlangen.

Andres, W., Die Lehre des Aristoteles vom νοῦς. Groß-Strehlitz, Königl. Gymnasium. Prog.-No. 260.

Der Verfasser behandelt die Frage nach dem νοῦς παθητικός; er definiert ihn als den mit dem Leibe verbundenen, vergänglichen Seelenteil, der das Organ des diskursiven Denkens ist. Das Verständnis wird dem Leser nicht eben dadurch erleichtert, daß der Verfasser mit Vorliebe statt der festen griechischen Termini wechselnde deutsche Bezeichnungen braucht: leidende Vernunft, leidender Verstand, leidender Nus (S. 10). Der Plural die drei Nuse verdient angemerkt zu werden.

Schulze, P., Lukian in der Literatur und Kunst der Renaissance. Dessau, Herzogliches Friedrichs-Gymnasium. Prog.-No. 851.

Der Verfasser will „auf allgemein wissenschaftlicher Grundlage seinen Gegenstand in einer mehr populären, dem gebildeten Laien verständlichen Form behandeln", was ihm auch durchaus gelungen ist. Besonders interessant sind seine Ausführungen über Lukians Einfluß auf die Maler der Renaissance.

Becker, J., Der zweite Akt des ursprünglichen Oedipus von Sophokles. Saarbrücken, Ludwigs-Gymnasium. Prog.-No. 576.

Zur Probe O. R. 1110ff.!

Der alte Sophokles:

Οἰδ. Εἰ χρή τι κἀμὲ μὴ ξυναλλάξαντά πω,
πρέσβεις, σταθμᾶσθαι, τὸν βοτῆρ' ὁρᾶν δοκῶ,
ὃνπερ πάλαι ζητοῦμεν· ἔν τε γὰρ μακρῷ
γήρᾳ ξυνάδει τῷδε τἀνδρὶ σύμμετρος,
ἄλλως τε τοὺς ἄγοντας †ὥσπερ οἰκέτας
ἔγνωκ' ἐμαυτοῦ· τῇ δ' ἐπιστήμῃ σό μου
προὔχοις τάχ' ἄν που, τὸν βοτῆρ' ἰδὼν πάρος.

Der neue Sophokles:

Ἀγγ. Ἀλλ' ἐξὸν εἰκάζειν τι νῦν, ἄναξ, ἐμοὶ
πρὸς τοῖς σταθμοῖσι σοῖς ἄγοντα σῦς τινα
τῶν γῆς παλαιῶν ποιμένων ὁρᾶν δοκῶ.
ἔγνωκα γάρ νιν Λαΐου γὰρ ὢν ποτε
ἐν τοῖσδε τοῖς σταθμοῖσί μοι ξυνῆν πάρος.

Bock, F., Mendelssohns Phädon und sein platonisches Vorbild. Plauen i. V., Gymnasium. Prog.-No. 680.

Die Arbeit gehört der Geschichte der Philosophie, nicht der griechischen Philologie an; sie bietet aber dem Lehrer ein ausgezeichnetes Hilfsmittel, um das Weiterwirken der platonischen Gedanken für sich zu verfolgen und dann seinen Schülern zu zeigen.

Bolle, L., Die Bühne des Äschylus. Wismar, Große Stadtschule. Prog.-No. 820.

Der Verfasser versucht, den szenischen Andeutungen der Dramen mit den einfachsten Mitteln zu genügen, im Prometheus ohne Puppe und Flügelwagen, im Agamemnon ohne Ekkyklem. Wenn er sich durch moderne Konjekturen nicht beeinflussen lassen will, so ist das löblich; aber Weils τῶνδε für τόνδε (Sept. 391) ist doch keine Veränderung, sondern eine Deutung der Überlieferung.

Du Mesnil, A., Adnotationes ad Aeschyli Supplices. Frankfurt a. O., Friedrichs-Gymnasium. Prog.-No. 82.

Belegstellen, Erklärungen, Konjekturen; nicht müßige Spiele des Geistes, wie in so manchen älteren Arbeiten zu den Tragikern, aber da in den Supplices in so besonderem Maße *veritas in profundo* ist, kaum je unmittelbar überzeugend: μέλη λιτανὰ θεοῖς ἕει (773 K.) will ich ihm glauben.

Ehrengabe der Latina. Darin **Sparig, E.,** Wie Goethe den Homer übersetzen lernte. **Adler, M.,** Ein neues ἄλογον in Sophokles' König Ödipus? **Moeller, J.,** Ein Problem aus der Antigone. Halle a. S., Lateinische Hauptschule.

Sparig stellt das Material sorgsam zusammen, wobei wohl jeder irgendetwas ihm Neues finden wird; dankenswert sind auch seine Mitteilungen aus den von Goethe benutzten Büchern. Adler weist Nussers Angriff auf die psychologische Wahrheit im ersten Teile des König Ödipus erfolgreich ab, so zwar, daß die Anzweiflung ihm den Anlaß zu tiefer eindringender Erklärung gibt. Unverständlich ist mir nur seine Meinung, daß das zeitgenössische Publikum bis zu der großen Szene mit Teiresias noch gar nicht gewußt habe, wie Laios eigentlich ermordet worden sei: daß er an einem Dreiweg von Ödipus allein erschlagen war, wußte doch jeder. Moeller bringt in die Behandlung des Problems, das uns Antigonens Abschiedsrede stellt, den neuen Gedanken, daß wirklich nach älterer hellenischer Anschauung das Verhältnis zwischen Geschwistern für enger als das zwischen Gatten sowie Eltern und Kindern gegolten habe; wenn er aber die Beziehung auf Herodot anzweifelt, so kann ich ihm nicht mehr folgen.

Eichner, M., Der griechische Unterricht. Fraustadt, Gymnasium. Prog.-No. 196.

Der Verfasser schildert den Wechsel in den Lehrzielen, die dem griechischen Unterricht in Preußen bis 1902 gesteckt waren, macht interessante Mitteilungen aus der Praxis — ich notiere, daß 1901 an 163 Anstalten die Lehrer genötigt waren, nach Wesener zu unterrichten — und gibt Ratschläge und Warnungen für den gegenwärtigen Betrieb des Unterrichts. Den griechischen Extemporalien ist er durchaus abgeneigt; dem Lesebuch von Wilamowitz steht er wohlwollend gegenüber.

Gemoll, W., Bemerkungen zu Xenophons Anabasis. Teil V. Liegnitz, Gymnasium. Prog.-No. 245.

Der Verfasser verzeichnet und begründet zunächst die Abweichungen der dritten Auflage seines Schultextes von seiner Ausgabe in der Bibliotheca Teubneriana (wobei ich für V 2, 4 ἐγένοντο εἰς χιλίους „sie beliefen sich auf tausend" einen Beleg und für I 3, 16 ὥσπερ πλέοντος στόλον Κύρου einen anderen Beleg als Soph. Phil. 1037 wünschte). Dann (IV) sucht er die Personen-, Volks- und Ortsnamen der Anabasis zu deuten (auch σιγῶντ' ὀνόματα δαιμόνων wie Apollon und Artemis); der Lehrer wird jedenfalls für die sorgfältige Nachweisung der modernen Literatur dankbar sein.

Hahn, W., Stimmungen und Stimmungsbilder bei Homer, namentlich in der Odyssee. Stralsund, Gymnasium. Prog.-No. 187.

Die bewußte Kunst des Dichters der Odyssee will der Verfasser zeigen an seiner Fähigkeit, in den Ruhepausen der eigentlichen Handlung Stimmung zu wecken. Ebendahin rechnet er die Kindheitsgeschichte des Eumaios, die er (für mich stilwidrig) im Maße des Trompeters von Säckingen übersetzt, und teilweise die Gleichnisse. Hier trifft er, ohne es zu wissen, mit Wilamowitz zusammen, und hier hätte er die bewußte Kunst des Dichters wohl am einleuchtendsten zeigen können.

Knoke, F., Begriff der Tragödie nach Aristoteles. Osnabrück, Rats-Gymnasium. Prog.-No. 388.

Wer die fruchtbringende Mühe nicht scheut, bei der Behandlung der Aristotelischen Definition der Tragödie in der Hamburgischen Dramaturgie den Schüler durch Irrtum zur Wahrheit zu führen, wird zu Lessing, Goethe und Bernays nun auch Knoke zu fügen haben. Man kann sagen, daß ein Komma der Ertrag seiner Untersuchung ist: δι' ἐλέου καὶ φόβου, περαίνουσα τὴν τῶν τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν; „unter Erregung von Mitleid und Furcht, doch so, daß sie wieder eine Reinigung von solchen Gemütserregungen bewirkt". Dies scheint mir sicher; des Verfassers Polemik gegen Bernays kann ich nicht überall billigen und noch weniger, daß er in den Schlußausführungen unter die Schuldsucher geht und wieder einmal an Ödipus und Antigone eine Schuld aufspürt.

Sophokles' Antigone übersetzt von Prof. Dr. **R. Kunert.** Spandau, Gymnasium. Prog.-No. 101.

Die Übersetzung liest sich glatt, wenn auch feine Züge des Originals bisweilen ohne Not verwischt sind: 8 den König (τὸν στρατηγόν), 71 denk', was du willst (ἴσθ' ὁποῖά σοι δοκεῖ), 86 verkünd' es laut mit Aufgabe des zornigen οἶμαι, 91 nur wenn die Kraft mir ausgeht, geb' ich nach (οὐκοῦν ὅταν δὴ μὴ σθένω, πεπαύσομαι). Leider sollten die Chorlieder zu Mendelssohns Musik passen, und der Verfasser mußte sich also an die angeblichen „Versmaße der Urschrift" halten.

Lejeune Dirichlet, G., Thukydides I, 1—23. Unter Benutzung Lehrsscher Manuskripte. Königsberg i. Pr., Altstädtisches Gymnasium. Prog.-No. 8.

Die Übersetzung ragt nicht gerade durch schlagend gelungene Einzelheiten hervor, schmiegt sich aber treu dem schwierigen Texte an. 3, 2, 3 müßte wohl als Parenthese gedruckt werden, nach der Thukydides in § 4 mit ὃ οὖν jedenfalls zu dem Gedanken von § 1 zurückkehrt; 20, 3 beziehen sich προστίθεσθαι und εἶναι doch nicht auf die Vergangenheit, sondern auf die Gegenwart.

Martens, L., Die Platolektüre im Gymnasium. Elberfeld, Gymnasium. Prog.-No. 543.

Was Platon unsern Schülern sein kann, legt ein Begeisterter, der darum auch zu begeistern vermag, uns dar, indem er den platonischen Sokrates charakterisiert und uns durch die von ihm zur Schullektüre empfohlenen Schriften rascheren oder langsameren Ganges hindurchführt. Mit seiner Wahl stimme ich im ganzen überein; nur würde ich die Lektüre der Republik nicht auf das Höhlengleichnis (S. 60) beschränken. Zwar, wer das erste Buch allein liest, könnte mit demselben Rechte die Lektüre eines Dramas auf den ersten Akt beschränken; aber sehr wohl lassen sich zwei große Massen aussondern, von denen die erste das Problem εἰ ὁ δίκαιος εὐδαίμων, die zweite die politischen Erörterungen umfaßt. Wir dürfen eine solche Ausgabe von Hans Petersen erwarten. Was Martens über das Problem der Identifizierung von Tugend und Wissen sagt, ist alles richtig, aber das Entscheidende, dünkt mich, fehlt hier: von der Tugend wissen heißt wissen, daß ἀγαθός τε καὶ εὐδαίμων ἅμα γίγνεται ἀνήρ; wer das weiß, wird nach Sokrates' Meinung tugendhaft handeln.

Mülder, D., Homer und die altionische Elegie. Hildesheim, Gymnasium Andreanum. Prog.-No. 376.

Ὅλῳ τῷ θυλάκῳ streut der Verfasser seine Hypothesen aus, so daß sich hier nur über die wichtigste referieren läßt, die Vermutung, daß in unserer Ilias schon elegische Poesie — recht ungeschickt — benutzt worden sei. Sie ist mit der bekannten herben Energie des Verfassers begründet, meines Erachtens aber von Rothe (Jahresber. des Berl. phil. Ver. 1907) definitiv widerlegt. Darum bleibt das Prinzip, Unebenheiten unserer Epen durch Benutzung älterer Vorlagen zu erklären, natürlich berechtigt, und auch Mülders Ausführungen über ältere und jüngere Taktik in der Ilias scheinen mir verdienstvoll.

Reiter, H., Beiträge zur Erklärung des Sophokles. Braunsberg, Gymnasium. Prog.-No. 3.

Der Verfasser will Ant. 215 die Überlieferung ὡς ἂν σκοποί νυν ἦτε τῶν εἰρημένων halten, indem er ὡς ἂν ἦτε gleichsetzt mit ὅπως ἔσεσθε. In einem zweiten Teile empfiehlt er einige Erklärungen von Lehrs Herausgebern von Schul- und Schülerausgaben zur Beachtung.

Hohmann, E., Plato ein Vorgänger Kants? Kritische Bemerkungen zu P. Natorps „Platos Ideenlehre. Eine Einführung in den Idealismus". Rössel, Gymnasium. Prog.-No. 16.

Haben die platonischen Ideen dinghafte Existenz, oder sind sie logische Gesetze, welche Platon nur metaphorisch als für sich seiende Dinge bezeichnet? Natorps Versuch, den zweiten Satz der Alternative zu beweisen, unterzieht hier Hohmann einer ebenso scharfsinnigen wie gründlichen Kritik, gegen die sich nichts wird einwenden lassen. Ist aber nicht doch ein drittes möglich? Kann es nicht sein, daß Platon im letzten Grunde die ewigen Gesetze meinte, nach denen alles Werden sich vollzieht, welche die Gestaltung alles Werdens bestimmen, und unter dem Zwange seines plastischen Denkens diese Gesetze zu für sich seienden Realitäten gestaltete? Dann wäre die platonische Idenlehre doch auch heute noch wahr und wertvoll. Der Verfasser verspricht, in einer späteren Abhandlung eine Geschichte der Deutungen des Parmenides zu liefern, von der wir uns nach dieser Arbeit Vortreffliches versprechen dürfen.

Schneider, G., Der Idealismus der Hellenen und seine Bedeutung für den gymnasialen Unterricht. Gera, Gymnasium. Prog.-No. 887.

Der Verfasser legt dar, was er unter dem Idealismus der Hellenen versteht — im wesentlichen die (gemilderte und modernisierte) Welt- und Lebensanschauung Platons — und zeigt, in welcher Weise diese den ganzen Unterricht des Gymnasiums durchdringen könnte. Von der Anerkennung seiner literarischen Tätigkeit hörten wir den Verfasser selber lieber nicht erzählen.

Schöne, J., Griechische Personennamen als religionsgeschichtliche Quelle. Düsseldorf, Prog.-No. 542.

Die theophoren Doppelnamen des hellenistischen Ägypten (Ἑρμίας ὁ καὶ Πετενεφώτης, Ἀπολλωνίδης ὁ καὶ Ὡραπίων ἐπικληθείς) bespricht der Verfasser, indem er sie gruppenweise zusammenstellt und die Beziehung zwischen den griechischen und den ägyptischen Götternamen herzustellen sucht. Er ist sich wohl bewußt, daß diese Beziehungen sich nicht alle mit voller Schärfe erweisen lassen,

aber in der Hauptsache ist es ihm gewiß gelungen, sich in den religiösen Glauben, aus dem diese Doppelnamen erwachsen sind, einzufühlen.

Schroeder, O., De tichoscopia Euripidis Phoenissis inserta. Berlin, Joachimsthalsches Gymnasium. Prog.-No. 66.

Schroeders Metrik bekenne ich immer nur bruchstückweise zu verstehen; gewiß zu meinem Schaden, aber es geht andern Leuten so, die auch Schroeder selbst als sachverständig anerkennen würde. Hier scheint mir die von ihm statuierte große Responsion mindestens insofern gekünstelt, als sie Antigonens Frage nach Polyneikes und deren leidenschaftliche Wiederholung auf Schluß und Anfang eines Systems verteilt:

166 ποῦ δ'ὃς ἐμοὶ μιᾶς ἐγένετ' ἐκ ματρὸς πολυπόνῳ μοίρᾳ;
ἢ φίλτατ', εἰπέ, ποῦ' στι Πολυνείκης, γέρον;

Aber die geistvolle und lebendige Interpretation in dem eleganten Latein wird auch den erfreuen, der sich dieser Metrik nicht gewachsen fühlt, und dieser setzt dann eine neue Hoffnung auf die angekündigten „Vorarbeiten zur griechischen Versgeschichte". (Teubners Mitteilungen 1907, 2. S. 38.)

Schwarz, W., Ausführliche Lehrpläne für das Gymnasium zu Bochum. Bochum, Gymnasium. Prog.-No. 423.

Den Referenten für das Griechische gehen die „Allgemeinen Vorbemerkungen" nichts an; immerhin darf er daraus anführen, daß die Schüler in ihren Antworten nicht stocken dürfen (2) und ihre Antworten treffend sein sollen (7). Man sieht doch wo und wie. Wenn nicht alle, so haben ja sicher einzelne Schüler das Büchlein in die Hände bekommen: die werden dann also kontrollieren können, ob der Lehrer, wie er soll, beim Unterricht in den Realfächern sein Buch geschlossen hält (22) und militärisch stramm steht (27). Der Lehrplan selbst ist sorgsam durchdacht und nicht unzweckmäßig; nur daß ich auf Nausikaa niemals verzichten würde. Gern dagegen auf die Akzente, über die S. 8 vorschreibt: „Mit einer gründlichen Kenntnis der griechischen Sprache ist mangelhafte Schulung in den Spiritus, Akzenten u. ä. nicht zu vereinbaren. Von diesem Gesichtspunkte aus ist die Bemerkung der Lehrpläne aufzufassen, Fehlern gegen die Akzentlehre sei bei der Beurteilung der Übersetzungen ins Griechische eine entscheidende Bedeutung nicht beizulegen."

Wegehaupt, H., Plutarchstudien in italienischen Bibliotheken. Cuxhaven, Höhere Staatsschule. Prog.-No. 905.

Eine weitere Vorarbeit zu der sehnlich erwarteten Ausgabe der Moralia. Der Verfasser beschreibt die von ihm eingesehenen italienischen Handschriften, sowie anhangsweise die Brüsseler, setzt seine im Philologus (1905) unternommenen Klassifikationsversuche nach den in den einzelnen Handschriften erhaltenen Schriftengruppen fort und behandelt endlich die Überlieferung des Lamprias-katalogs. Der Schulmeister darf den Schulmeister fragen, warum er Quaternio immer als Femininum gebraucht?

1907.

Apelt, O., Zu Platons Gesetzen. Jena, Gymnasium Carolo-Alexandrinum. Prog.-No. 848.

Einige Interpolationen und zahlreiche Emendationen zu den Gesetzen, zu

empfehlen jedem Verächter der Konjekturalkritik, der solche Kunst wohl nicht mehr für ein Spiel halten wird, wenn ihm Apelt fünfmal auf zwei Hermannschen Seiten (120, 121) Unsinn in Sinn gewandelt hat. „Das Richtige liegt eigentlich auf der Straße, man braucht es nur aufzuheben", sagt einmal in seiner Finderfreude der Verfasser (S. 11). Gewiß; nur die Augen muß man dazu haben.

Bissinger, K., Griechische Schreibübungen. Pforzheim, Reuchlin-Gymnasium. Prog.-No. 773.

Inhaltangaben zu Laches, Charmides, Symposion, Phaidon in schlichter Sprachform, die aber als Klassenarbeiten manchem preußischen Primaner Mühe machen dürften.

Euler, C., Purpureus. Eine farbengeschichtliche Studie. Weilburg, Königliches Gymnasium. Prog.-No. 496.

πορφύρω woge, πορφύρεος wogend, schimmernd, schillernd, deshalb für die Purpurfarben gebraucht, und weil hier die rote Farbe besonders geschätzt wurde, in die Bedeutung rot übergehend. αἷμα πορφύρεον ist ihm das quellende Blut, πορφύρεος θάνατος der wallende Tod, „etwa in dem Sinne, daß es den Menschen vor den Augen wogte, daß ihnen die Dinge verschwammen".

Friederichs, K., Die Bedeutung der Titanomachie für die Theogonie Hesiods. Rostock, Gymnasium und Realgymnasium. Prog.-No. 822.

Der Verfasser behandelt das Problem der Titanomachie in der Theogonie, in konservativem Sinne. Den abrupten Anfang 617 bringt er mit 501—506 in Verbindung und erklärt an beiden Stellen den πατήρ richtig als Kronos. Daß dieser in der Titanomachie als Gegner des Zeus nicht genannt wird, erklärt er daraus, daß der Dichter seinem Zeus die Rolle des Henkers an seinen Vater, soweit es möglich ist, abnehmen will. Nicht übel ist seine Vermutung zu 700 θαῦμα (καῦμα codd.) δὲ θεσπέσιον κατέχεν χάος.

Günzler, E., Das Psephisma des Demophantos. Schw. Hall, Gymnasium. Prog.-No. 738.

Das Psephisma des Diophantos (Andoc. de myst. 96ff.) ist echt, aber nicht von Andokides, sondern von einem späteren, wohl aus der Sammlung des Krateros eingefügt. Andokides meint mit dem von ihm zitierten Gesetze des Solon ein wohl nach der Vertreibung der Peisistratiden erlassenes Gesetz, in dem das solonische Gesetz gegen den Umsturz der demokratischen Verfassung (Arist. rep. Ath. 8, 4) mit dem Gesetze gegen Aufrichtung der Tyrannis (Arist. rep. Ath. 16, 10) vereinigt wurde.

Klimek, P., Kritische Studien zu Xenophons Memorabilien. Breslau, St. Matthias-Gymnasium. Prog.-No. 224.

Der Verfasser prüft mit eindringender Schärfe an mehreren Stellen den Gedankengang der Memorabilien und sucht dessen Störungen durch Ausscheidung von Interpolationen zu heben. Nur in seiner Wiederherstellung von IV, 6, 5—6 nach 1—4 kann ich ihm ganz folgen; sonst scheint mir die Korruptel durch Verschreibung entstanden (III 9, 5) oder der Interpolator ist meines Erachtens der jenseits seiner Sphäre ungeschickt sich bewegende Xenophon selbst. Gewiß gehört I, 1, 11 οὐδεὶς δὲ πώποτε Σωκράτους οὐδὲν ἀσεβὲς οὐδὲ ἀνόσιον οὔτε πράττοντος εἶδεν οὔτε λέγοντος ἤκουσεν das Gesperrte grammatisch und logisch

nicht hierher: das erklärt sich eben aus dem Streben nach „polarer Ausdrucksweise“ (Schanz, Beitr. z. hist. Syntax XV).

Koppin, K., Zur unterrichtlichen Behandlung der griechischen Modi auf wissenschaftlicher Grundlage, namentlich in den Bedingungssätzen. II. Grundlinien zur griechischen Moduslehre. Stettin, König Wilhelms-Gymnasium. Prog.-No. 184.

Der Verfasser setzt die im Programm von 1905 begonnenen Untersuchungen fort, leider auch jetzt noch nicht zu den Bedingungssätzen gelangend. Die Modi sind ihm zunächst Ausdrucksmittel für das Verhältnis des Ausspruchs zur Wirklichkeit, welches das redende Subjekt empfindet, in zweiter Linie erst für die verschiedene psychische Diathese des Begehrens und Erkennens. Aus dieser Grundbedeutung sucht er die einzelnen Verwendungen (zunächst für Indikativ, Imperativ und Konjunktiv) herzuleiten. Niemand wird ohne Nutzen diese subtilen Untersuchungen (denen die Würze des Humors nicht fehlt) durcharbeiten; wie viel er davon seinen Schülern zumuten will, ist eine andere Frage: ich würde ihnen den „optativischen Indicativus Praeteriti mit ἄν“ nicht vorzusetzen wagen.

Mein, A., De Optativi obliqui usu Homerico. Pars II. De sententiis orationis obliquae secundariis. Caput I. De sententiis finalibus. Euskirchen, Gymnasium. Prog.-No. 551.

Den ersten Teil der Arbeit kenne ich nicht; der zweite stellt die von einem Präteritum abhängigen Finalsätze Homers zusammen. Φ 563 und X 123 (S. 10f.) sind nicht Final-, sondern selbständige Befürchtungssätze, I 451 (S. 19) ist fälschlich unter die Finalsätze im Konjunktiv eingeordnet.

Meltzer, P., De Aeschyli Euripidis Accii Philoctetis. Schneeberg, Gymnasium. Prog.-No. 685.

Die Ansichten der Vorgänger werden referiert und gegeneinander abgewogen, meist so, daß man zustimmen kann; aber was bisher dunkel war, bleibt dunkel, denn eigene neue Gedanken fehlen. Wohl eine Examensarbeit, wodurch sich auch das schwerlich aus eigenem Antrieb angelegte lateinische Gewand erklären würde.

Meyer, P., Die Götterwelt Homers. Ilfeld, Klosterschule. Prog.-No. 380.

Ein — offenbar später erweiterter — Vortrag, gemeinverständlich, aber auf Forschung fußend. Die Eigenart der homerischen Götterwelt und des Verhältnisses der Menschen zu ihr wird dargestellt und im wesentlichen aus der Entwurzelung erklärt, die dieses Volkstum betroffen hat, in den Nebel der Werdezeit dieser Götter hineingeleuchtet mit dem Lichte, das Ethnologie und Philologie zu geben vermögen.

Müller, M., Griechische Muße. Posen, Augusta-Viktoria-Gymnasium. Prog.-No. 207.

Es war ein glücklicher Gedanke, die σχολή als Charakteristikum der Hellenen durch die großen Schriftsteller von Homer bis Aristoteles zu verfolgen und sie dann nach Art und Ziel zusammenfassend darzustellen. Einen Schriftsteller nach dem andern hört der Verfasser ab, durchaus als Philologe (der beiwegelang auch eine Emendation zu Xen. Mem. III 9, 9 pflückt), aber die Untersuchung selber zum Kunstwerk gestaltend; um so stärker läßt er uns mitempfinden, daß es noch etwas Höheres als unser Arbeitsmenschentum gibt. Gern sähen wir eine Fort-

setzung versprochen; in ihr könnte dann der S. 18 berührte Bedeutungswechsel von σχολή zu Schule (dessen Besprechung mit den Schülern sehr reizvoll ist) geschichtlich dargestellt werden.

Rahm, A., Über den Zusammenhang zwischen Chorliedern und Handlung in den erhaltenen Dramen des Sophokles (und Euripides). Sondershausen, Gymnasium und Realschule. Prog.-No. 899.

Die Arbeit behandelt in zwei Kapiteln den Anknüpfungspunkt des Liedes in der Handlung und seine inhaltliche Beziehung zu ihr, alles fleißig und sorgsam, doch wirkliche Schwierigkeiten (wie O. R. 863 ff., Ant. 331 ff. sie bieten) mehr freundlich ausglättend als ernstlich ihnen zu Leibe gehend. Der Verfasser bekämpft mit Recht die Auffassung des Chores als des idealen Zuschauers, aber er hält sich auch nicht frei von ungeschichtlichem Ästhetisieren, wenn er etwa von dem „Zweck" der Chorlieder redet (S. 12) oder aus dem Begriff der ἀκολουθία (schol. Ar. Ach. 440) allgemeine Forderungen ableitet. Der eingeklammerte Zusatz im Titel bedeutet: mit (meist unfreundlichen) Seitenblicken auf Euripides.

Wilpert, O., Der Numerus des nominalen Prädikats bei griechischen Prosaikern. Oppeln, Königliches katholisches Gymnasium. Prog.-No. 252.

Ein Seitenstück zu der V, 660 besprochenen Arbeit über den Numerus des verbalen Prädikats, mit den gleichen Vorzügen; nur möchte man hin und wieder die Besonderheit der einzelnen Stelle mehr berücksichtigt sehen: nach den Aufstellungen des Verfassers wäre Xen. Anab. II 4, 19 (S. IV) auch ἀκόλουθον, Plat. Prot. 312 d (S. VI) auch ἀφικόμενος möglich, während doch der Zusammenhang beide Male den Singular ausschließt; und wenn man Plat. Euth. 297 c als grammatisches Beispiel anführt, so muß man dabei sagen, daß die sprachliche Form hier gewählt ist, um einen Trugschluß zu ermöglichen.

Stier, H., Aus der Praxis des griechischen Unterrichts in Prima. Die Übersetzung ins Griechische. Belgard, Gymnasium. Prog.-No. 167.

Ein Veteran des griechischen Unterrichts vergleicht Vergangenheit und Gegenwart des griechischen Extemporales in den Oberklassen — ohne in dieser Hinsicht die Lehrpläne von 1856 zurückzuwünschen. Er gibt zwei Texte aus der alten Zeit (denen heutzutage auch Kandidaten des höheren Lehramts respektvoll gegenüberstehen dürften) und 28 aus seiner jetzigen Praxis; ob ihnen die Mehrzahl der preußischen Primaner gewachsen ist?

Frankfurt a. M. Ewald Bruhn.

Berichtigung.

Oberlehrer Dr. O. Rosenhainer-Ilmenau schreibt:

Irrtümlicherweise ist in der „Monatschrift für höhere Schulen", März-Aprilheft 1908, Programmabhandlungen auf Seite 166, Zeile 7 von oben, angegeben: „Voigt, Ergebnisse der meteorologischen Beobachtungen in Ilmenau, Weimar und Jena." Diese Arbeit ist von mir verfaßt, und ich bitte deshalb höflichst darum, das Wort „Voigt" in „Rosenhainer, Dr. O.," berichtigen zu wollen.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Schriften aus dem Gesamtgebiet der Biologie und über ihre Behandlung im Unterricht.

Seit dem letzten Bericht (vgl. im vorigen Jahrgang dieser Monatschrift S. 459ff.) ist ein Werk erschienen, das nicht nur für die Biologie, sondern für die gesamte Naturwissenschaft, soweit es ihren Unterricht anbetrifft, von grundlegender Bedeutung ist:

Schmid, Bastian, Der naturwissenschaftliche Unterricht und die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Naturwissenschaften aller Schulgattungen. Leipzig u. Berlin 1907. B. G. Teubner. 352 S. 8°. 6 M.

Der Verfasser, der durch jahrelange Leitung der wichtigsten Zeitschrift für naturwissenschaftlichen Unterricht „Natur und Schule", die jetzt unter neuem Namen fortgesetzt wird, Einblick in die wichtigste Literatur über alle einschlägigen Fragen erhielt, liefert hier die erste gesamte Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Zwar lagen mehrere Arbeiten darüber in allgemein methodischen Schriften vor, aber meist von verschiedenen Bearbeitern; außerdem waren nur einzelne Zweige oder die gesamten Naturwissenschaften für einzelne Schulgattungen bearbeitet. Hier aber liegt eine Arbeit von einheitlichen Gesichtspunkten vor, die als sehr wohl gelungen zu bezeichnen ist. Die hier zu behandelnden biologischen Naturwissenschaften werden an den Anfang der Betrachtung gestellt, da sie heute mehr und mehr in den Vordergrund treten, weil vielfach darauf hingearbeitet wird, ihnen Eingang in die oberen Klassen unserer höheren Schulen zu verschaffen. Nach einer allgemeinen Einleitung über den Bildungswert der Naturwissenschaften folgt daher zuerst ein Abschnitt von der Biologie im allgemeinen und dann die Behandlung ihrer Einzelzweige, der Anthropologie, Zoologie und Botanik, obwohl beide einleitenden Abschnitte natürlich auch schon auf diese Sondergebiete z. T. Rücksicht nehmen. Außerordentlich beachtenswert ist z. B., daß Verfasser im Anschluß an Kienitz-Gerloff auch einmal wieder darauf aufmerksam macht, daß der Lehrer nicht über die augenblicklich so sehr gepriesene Ökologie die anderen Seiten der biologischen Fächer, vor allem die Systematik, vernachlässigt. Mit Recht

bezeichnet er ein einwandfreies System heute als ein Ideal, das selbst für die höchsten Tiere und Pflanzen noch nicht annähernd erreicht ist, aber darum darf die früher wohl zuviel betriebene Systematik keineswegs heute vernachlässigt werden. Der Wert dieses Wissenszweiges wie der eng mit ihr verknüpften Morphologie wird durch eine längere Ausführung Löws, also gerade eines der hervorragendsten lebenden Ökologen, in ganz vorzüglicher Weise gekennzeichnet. Auch die anderen Zweige, wie Anatomie, Physiologie, Biogeographie, die weniger als jene bisher berücksichtigt wurden, finden gebührende Anerkennung. Vor allem wird auch auf die Verknüpfung mit anderen Fächern hingewiesen, z. B. im Anschluß an die Anthropologie auf die Psychologie. Auch die Fragen der sexuellen Pädagogik und alle anderen wichtigen Tagesfragen, welche nur irgendwie mit dem Unterricht in diesen Fächern in Verbindung stehen, werden mehr oder minder eingehend erörtert. In den Einzelabschnitten wird der Unterricht stufenweise nach Klassen behandelt, wobei aber auch schon die Fragen des zukünftigen Unterrichts auf der Oberstufe erörtert werden. Selbstverständlich werden auch Sammlungen und andere für den Unterricht unentbehrliche Hilfsmittel besprochen. Doch nicht nur in diesen ersten Abschnitten, die der Biologie insbesondere gewidmet sind, werden Fragen aus diesen Gebieten erörtert, sondern auch später, z. B. an der Hand der unterrichtlichen Ausflüge, sowie in dem Abschnitt über das Zeichnen im naturwissenschaftlichen Unterricht, über Schülerübungen und den Zusammenhang der Naturwissenschaften mit der philosophischen Propädeutik, endlich natürlich in den anhangsweise gegebenen Übersichten über die Lehrpläne auf den verschiedensten Schulen. Es kann daher dieses Buch unbedingt als eins der wichtigsten Handbücher für jeden Lehrer der Naturwissenschaften bezeichnet und in diesem Sinne empfohlen werden.

Die gesamte Biologie berührt auch:

Zacharias, O., Das Plankton als Gegenstand der naturkundlichen Unterweisung in der Schule. Ein Beitrag zur Methodik des biologischen Unterrichts und zu seiner Vertiefung. Leipzig 1907. Th. Thomas. 213 S. 8°. Mit 28 Abbildungen im Text und einer Karte. 4,50 M.

Wie in einer früheren kleinen Schrift tritt auch Verfasser in dieser größeren für die Behandlung des Planktons im Schulunterricht ein, weist aber, ähnlich wie Schmid in der vorgenannten Arbeit, auch auf die noch lückenhafte Ausbildung der Lehrer für diesen Gegenstand hin. Im Anschluß an diese Fragen werden auch wieder allgemeine, so über die Bedeutung mikroskopischer Naturobjekte als Ausgangspunkt für ästhetische Betrachtungen, über das Zeichnen im Unterricht usw., also vielerlei Fragen, die auch Schmid berührt, hier von einem zum Teil anderen Standpunkte aus erörtert. Wenn auch nicht alle Einzelheiten alle Lehrer der Biologie unbedingt befriedigen, sondern einiges geradezu ihren Widerspruch herausfordert, wie der Unterzeichnete es in den Blättern für höheres Schulwesen, November 1907, hervorhob, so muß doch der Grundgedanke der Schrift von ihnen mit Freuden begrüßt werden. Ähnlich stimmten auch viele Fachgenossen, deren Urteile Verfasser in dieser Schrift ausführlich abdruckt, nicht in allen Punkten mit ihm überein. Vielfach zeigt sich, daß der Verfasser kein Lehrer ist, der es mit

dem Unterricht jugendlicher Schüler zu tun hat. Erst dann, wenn allgemein auf der Oberstufe unserer Schulen Biologie betrieben wird, kann die Frage ernstlich erörtert werden, wie weit das Plankton in diesen Unterricht einbezogen werden muß.

Im Anschluß an diesen Zweig, der das Mikroskop als wichtigstes Instrument des Lehrers der Biologie erfordert, sei kurz auf zwei Schriften verwiesen, die sich mit seiner Verwendung befassen:

Müller, G., Mikroskopisches und physiologisches Praktikum der Botanik für Lehrer. Leipzig u. Berlin 1907. B. G. Teubner. 224 S. 8°. Mit 235 Fig. Geb. 4,80 M.

Welleba, J. F., Anleitung zur Mikroskopie und Mikrophotographie für Anfänger. Wien 1907. A. Pichlers Witwe u. Sohn. IV u. 78 S. 8°. Mit 70 Illustrationen und 7 Tabellen. 2,10 M.

Das erste von diesen Büchern läßt sich z. T. dem im vorigen Bericht (Band VI, S. 463 dieser Monatschrift) genannten Werke von Oels zur Seite stellen, nimmt aber mehr auf mikroskopische als auf rein physiologische Versuche Rücksicht. Das zweite ist mehr als für Lehrer für Liebhaber der Mikroskopie brauchbar und berücksichtigt vor allem die Mikrophotographie. Beide Werke können natürlich jedem Lehrer der Biologie nutzbar werden.

Von eigentlichen Lehrbüchern für den Schulunterricht liegt ein im vorigen Bericht besprochenes, in neuer, etwas gekürzter Ausgabe vor; es genügt daher ein Hinweis auf sein Erscheinen in besonderer Ausgabe:

Smalian, K., Grundzüge der Pflanzenkunde für höhere Lehranstalten. Ausgabe A. Für Realanstalten. 2. Aufl. Leipzig u. Wien 1908. Freytag u. Tempsky. 288 S. 8°. Mit 344 Abbild. u. 36 Farbentafeln. Geb. 4 M.

Ihm zur Seite gestellt ist nun:

Smalian, K., Grundzüge der Tierkunde für höhere Lehranstalten. Ausgabe A. Für Realanstalten. Eb. 1908. 304 S. 8°. Mit 415 Textabbildungen u. 30 Farbentafeln. Geb. 4 M.

Dieses Buch verdient vielleicht noch mehr als die Pflanzenkunde die Anerkennung der Fachgenossen, denn es kommen keine Abweichungen von der wissenschaftlichen Systematik aus methodischen Gründen vor, und die bunten Abbildungen sind hier großenteils berechtigt, da sie meist solche Tiere darstellen, die der Schüler kaum bei seinen Wiederholungen zum Vergleiche zur Hand hat. Hierzu kommt noch, daß die Abbildungen meist die Lebensweise des Tieres kennzeichnen, was bei den bunten Abbildungen am Schluß der Pflanzenkunde nicht der Fall war. Es wird daher sicher dieses Buch seine Freunde finden, wenn das schon der nicht ganz so guten Pflanzenkunde so schnell gelang, daß nach wenigen Jahren eine neue Auflage nötig wurde.

Zwar aus einem früheren Buche hervorgegangen, aber so vollkommen umgearbeitet, daß es als Neuerscheinung betrachtet werden kann, ist

Hanstein, R. v., Lehrbuch der Tierkunde mit besonderer Berücksichtigung der Biologie. Für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Eßlingen u. München 1907. J. F. Schreiber. Mit 272 farbigen und 195 schwarzen, in den Text eingedruckten Abbildungen, nebst einer Erdkarte. 240 S. 8°. Geb. 5 M.

Ergänzungsband dazu:

Hanstein, R. v., Bau und Leben des Menschen und der Wirbeltiere. Eb. 1907. 80 S. 8°. Mit 62 schwarzen Abbildungen. Geb. 1 M.

Gleich dem vorigen Buch betont auch dieses wirklich vielfach die Lebensweise der Tiere; es ist gleich ihm rein systematisch angelegt und trifft eine gute Auswahl unter den zu erwähnenden Tieren. Doch werden nur wenige Arten so ausführlich besprochen, daß sich ihre Beschreibungen für die Wiederholung in den unteren Klassen eignen. Der gewöhnliche Mangel systematisch angelegter Schulbücher tritt auch hier also wieder hervor, so daß auch dieses ähnlich wie das Monatschrift VI, S. 461 erwähnte Buch von Oels eigentlich mit rechtem Erfolg von Quarta an aufwärts gebraucht werden kann; ein Vorkursus für die unteren Klassen mit Einzelbeschreibungen, durch die in die Systematik allmählich eingeführt würde, wäre hier wünschenwert. Für die mittleren Klassen ist es gut. Namentlich ist eine allgemeine Tierkunde am Schluß brauchbar, wenn auch der tiergeographische Abschnitt besser sein würde, wenn eine Einteilung in mehr Reiche statt in drei (die bekannten Notogaea, Neogaea, Arktogaea) zugrunde gelegt wäre. Zwar verleitet die Verbreitung der Säugetiere zu jener Dreiteilung, aber eine Mehrteilung, zu der man auf Grundlage der Entwicklungsgeschichte und der Klimatologie gelangt, scheint mir doch vorteilhafter. Aber hiervon abgesehen ist dieser allgemeine Abschnitt ein großer Vorzug gegen die meisten rein systematisch angelegten Bücher. Die Abbildungen sind z. T. recht gut, namentlich soweit sie die Lebensweise darstellen, andere wie die der Giraffe und namentlich mancher Kerfe (warum ist dafür als deutscher Name Insekten?), die wahrscheinlich aus dem alten Dalitzsch übernommen sind, könnten verbessert werden; doch wird der Verfasser wohl mit Rücksicht auf die Kosten oft zur Benutzung alter Abbildungen gezwungen gewesen sein und würde dies leicht bei einer Neuauflage verbessert werden können. Sehr befriedigt hat die Darstellung des Anhangs über den Menschen; nur vermißt Unterzeichneter da eine Rasseneinteilung ganz; zwar weiß er, wie schwer es ist, hier zu einem befriedigenden Ergebnis zu gelangen; aber versucht werden muß eine solche doch auch in der Naturkunde, wenn sie auch in der Erdkunde vorzüglich verwendet wird.

Im Gegensatz zu diesen rein systematisch angelegten Lehrbüchern steht:

Stelz, L. u. **Crede, H.,** Lehrbuch der Pflanzenkunde für höhere Schulen. 3. Aufl. Leipzig u. Frankfurt a. M. 1907. Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Meyer). I. Teil: Text 319 S. 8°. II. Teil: Erklärende Farbenskizzen und Abbildungen von L. Stelz. 111 Taf. 4,60 M.

Es ist rein methodisch, beginnt mit Einzelbeschreibungen, läßt darauf einige Beschreibungen von Gattungen und dann einige von Familien folgen und führt von den Nacktsamern abwärts unmittelbar den Klassenbegriff ein, dann folgen mehrere allgemeine Abschnitte, hierauf einer über den Aufbau des Systems, einer über Pflanzengenossenschaften und Listen von Pflanzen zum Sammeln und Kennenlernen. Darauf folgt ein Verzeichnis der Pflanzen im Schulgarten nach dem natürlichen System, das sich aus der Entstehung des Buchs erklärt, welches ursprünglich nur ein Leitfaden zur Benutzung im Schulgarten war. Der folgende Abschnitt

enthält Bestimmungstabellen und der letzte die Stoffverteilung auf verschiedene Schulgattungen, die eigentlich nicht Sache des Lehrbuchs, sondern des Lehrers ist; diesem angeschlossen ist noch eine Übersicht über die Blütezeit der besprochenen Pflanzen. Man sieht, die ganze Anlage ist eine wohlüberlegte, und ähnlich steht es mit der Auswahl der Abbildungen, die in solcher Fülle vorhanden sind, wie in wenigen Schulbüchern und wo trotzdem doch nur wenige (etwa einige Habitusbilder gemeiner Pflanzen, wie der Zichorie, des Rotdorns, des scharfen Hahnenfußes u. a.) als überflüssig bezeichnet werden können. Es gehört daher das Buch seiner ganzen Anlage nach zu den besten. Es sollen deshalb auch keine Einzelheiten als verbesserungsfähig hervorgehoben werden; denn in dieser Beziehung gehen doch die Ansichten der Fachlehrer zu sehr auseinander; wirkliche, sachliche Fehler sind dem Unterzeichneten bei der Durchsicht nicht aufgestoßen.

Den Schulbüchern angeschlossen werden mag:

Schmeil, O. u. **Fitschen, J.,** Flora von Deutschland. Ein Hilfsbuch zum Bestimmen der in dem Gebiete wildwachsenden und angebauten Pflanzen. Dritte verm. Aufl. Stuttgart u. Leipzig 1907. E. Nägele. 394 S. 8°. Mit 338 Abbild. Geb. 3,80 M.

Im Gegensatz zur ersten Auflage ist hier neben einer Bestimmungstabelle nach dem Linnéschen System eine auf Grundlage des natürlichen Systems vorhanden, was darum ein entschiedener Vorzug ist, weil das Linnésche System am liebsten ganz aus Schulbüchern verschwinden sollte. Die Gesamtanordnung der Familien ist die gleiche wie in Schmeils Lehrbüchern; ob dies zweckmäßig ist, kann man bezweifeln. Die vielen Abbildungen erleichtern das Bestimmen entschieden. Die Verbreitungsangaben der Pflanzenarten sind vielfach etwas dürftig; doch ist dies sicher durch den Raummangel bedingt. Die Betonung der Namen ließe sich stellenweise verbessern; so heißt es z. B. Veronica (nicht Verónica), Erica (nicht Érica). Im ganzen aber entspricht das Buch den Anforderungen an eine Schulflora, wenn man diese nur für Bestimmungsübungen, nicht gleichzeitig zur Einführung in wissenschaftliche Systematik und Pflanzengeographie benutzen will, was eigentlich bei Einführung einer Schulflora neben einem Lehrbuch bezweckt werden müßte.

Von neuen Anschauungstafeln liegt nun vor:

Magen eines Wiederkäuers (Rind) Taf. A.

Sie stammt aus dem bekannten Verlag von F. E. Wachsmuth in Leipzig. Das Bild ist in zwei Fünfteln natürlicher Größe und sehr klar, so daß es wohl empfohlen werden kann. Es gehört einer Sammlung von Schiffer u. Fiedler an; doch haben dem Unterzeichneten keine weiteren Tafeln der Sammlung vorgelegen. Da diese rein anatomisch ist, würde sie wahrscheinlich die Anforderungen des Verfassers folgender Schrift befriedigen:

Höller, K., Das Bild im naturgeschichtlichen Unterricht. Leipzig 1907. E. Nägele. 62 S. 8°. 1 M.

Verfasser tritt darin namentlich für eine Trennung der Vollbilder von Pflanzen und Tieren von solchen einzelner Teile ein, da eine Vereinigung oft stört, namentlich die ästhetische Wirkung herabsetzt. Diese und noch sehr viel andere Anforderungen, die Verfasser stellt, sind gewiß berechtigt, wenn man nicht mit dem

Gelde zu rechnen braucht. Das mag in Hamburg der Fall sein, wo Verfasser wirkt, wir Lehrer an kleinen Provinzialschulen sind aber zufrieden, wenn wir nur die notdürftigsten Anschauungsmittel erhalten, müssen daher gewiß noch lange freudig Bilder verwenden, die neben bildlichen Darstellungen ganzer Lebewesen noch einige wichtige Einzelheiten zeigen, da die wissenschaftlichen Anforderungen über die kostspieligen künstlerischen uns gehen müssen.

Von Dennert liegt eine neue Sammlung von Fragen vor:

Dennert, E., Biologische Fragen und Aufgaben für den Unterricht in der Botanik. Leipzig 1905. E. Nägele. 67 S. 8°. 0,60 M.

Sie ist entsprechend der in der Monatschrift V, S. 668 genannten. Wie dies Heft anregend sowohl für Lehrer als Schüler zu wirken vermag, so können das auch die folgenden Schriften:

Säurich, P., Im Gewässer. Bilder aus der Pflanzenwelt. Leipzig. Wunderlich. 173 S. 8°. 2 M.

Graff, L. v., Das Schmarotzertum im Tierreich und seine Bedeutung für die Artbildung. Leipzig 1907. Quelle u. Meyer. 132 S. 8°. Geh. 1,25 M.

Giesenhagen, R., Befruchtung und Vererbung im Pflanzenreiche. Ebenda. 132 S. 8°. Mit 31 Abbildungen. Geb. 1,25 M.

Neger, F. W., Die Nadelhölzer (Koniferen und die übrigen Gymnospermen). Leipzig 1907. Göschen. 185 S. 8°. Mit 85 Abbild., 5 Tabellen u. 4 Karten. Geb. 0,80 M.

Rauther, M., Das Tierreich. IV. Fische. Ebenda. 154 S. 8°. Mit 37 Abbild. Geb. 0,80 M.

Das erste Heft ist der vierte Band einer Sammlung kleiner Schriften, die Verfasser unter dem Gesamttitel „Das Leben der Pflanzen" herausgibt. Es verfolgt an der Hand von Einzelbeschreibungen vorwiegend ökologische Zwecke. Der Titel „Im Gewässer" ist dabei nicht allzu streng genommen, denn es werden z. B. auch Sonnentau und Weide behandelt.

Die beiden folgenden Bändchen sind Teile der Sammlung „Wissenschaft und Bildung, Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens", also volkstümliche Darstellungen wissenschaftlicher Fragen. Sie stellen sich in Güte und Art der Bearbeitung der längst bekannten „Sammlung Göschen" zur Seite, der die letzten beiden Bändchen angehören. Sie sind daher gleich diesen namentlich für Schülerbibliotheken empfehlenswert, können aber auch manchem Lehrer zur näheren Einführung in Einzelgebiete sehr wohl dienen. Gerade diese neuen Bände der Sammlung Göschen werden dadurch, daß sie bestimmte Gruppen der Pflanzen- oder Tierwelt ausführlich behandeln, für diese Ergänzungen allgemeiner Handbücher.

Ausschließlich für Schülerbibliotheken kommt in Betracht:

Filek, E. K., Das Terrarium. Leichtfaßliche Anleitung zur Anlage desselben und zur Pflege der Tiere. Ravensburg. Otto Mayer. 40 S. 8°. 1,20 M.

Es ist gleichfalls ein Heft einer Sammlung, die unter dem Titel „Spiel und Arbeit" erscheint und den Zweck hat, Kinder anzuleiten, ihre Spielereien selbst herzustellen. Da nun diese Spielerei auch sehr zur Beförderung naturwissenschaftlicher Kenntnisse beitragen kann, wenn sie richtig angestellt wird, so verdient das Heft wohl anhangsweise in dieser Besprechung erwähnt und empfohlen zu werden.

Weit wichtiger zur Förderung des biologischen Unterrichts als die vorhergenannten Schriften, wenn auch gleich ihnen kein eigentliches Schulbuch, ist:

Kienitz-Gerloff, F., Physiologie und Anatomie des Menschen mit Ausblicken auf den ganzen Kreis der Wirbeltiere in methodischer Behandlung. Leipzig u. Berlin 1907. B. G. Teubner. VI u. 130 S. 8°. 3 M.

Es gehört gleich der im vorigen Sammelbericht (Monatschr. VI, 460 f.) erwähnten Arbeit von Henkler der „Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen" von Schmeil und Schmidt an und stellt sich würdig der „Methodik des botanischen Unterrichts" von Kienitz-Gerloff zur Seite. Wie dort der pflanzenphysiologisch-anatomische Kursus behandelt wurde, nämlich durch innige Verknüpfung von Anatomie und Physiologie, so ist auch hier die Anthropologie durchgeführt. Die Arbeit ist so angelegt, daß der Lehrer bei seinem Unterricht ihr unmittelbar zu folgen vermag; wo er die „Belehrung" an Stelle der „Entwicklung" und umgekehrt treten lassen will, bleibt ihm natürlich überlassen. Manches mag aus früheren Klassen vielleicht als bekannt vorausgesetzt werden, aber allzuviel ist es meist nicht, da vor dem anthropologischen Kursus ein solcher über niedere Tiere vorhergeht und diesem wieder einer über Gliederfüßler vorangeht, die zwar wohl oft Gelegenheit zur Vergleichung mit den Wirbeltieren geben, aber bei der Kürze der Zeit doch wenig Veranlassung werden, auf diese näher einzugehen. Daher wird den meisten Lehrern der gebotene Inhalt dieses Hefts sicher zu viel bieten, zumal da die meisten nicht 64 Stunden für die Anthropologie zur Verfügung haben, wie Verfasser an seiner Landwirtschaftsschule. Aber kürzen kann ja jeder. Die Hauptsache ist, daß Verfasser mit der Menschenkunde die allgemeine Wirbeltierkunde eng verknüpft hat und in dieser Bau und Leben auf das engste verbindet. Sollte wirklich, wie es jetzt immer mehr wahrscheinlich wird, der Biologie auch auf der Oberstufe unserer höheren Lehranstalten Raum gewährt werden,*) so wird diese Schrift neben dem (Monatschr. VI, 632 f. besprochenen) Leitfaden von Kräpelin zu den wichtigsten Schriften gehören, die der Lehrer für seine eigene Vorbereitung benutzen kann. In dieser Beziehung mag diese Schrift gleich der an den Anfang dieses Sammelberichts gestellten von Schmid in ganz hervorragendem Maße allen Lehrern der Biologie auf das dringendste empfohlen werden.

Perleberg. F. Höck.

b) Einzelbesprechungen:

Gilow, Hermann. (Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. XXXV.) Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts im Zusammenhange mit den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit. Berlin 1906. A. Hofmann & Comp. XII u. 341 S. 8°. 10 M.

Der vorliegende neueste Band der Monumenta Paedagogica ist vom Verfasser den Ältesten der Kaufmannschaft von Berlin gewidmet. Er sollte ursprünglich die Geschichte des gesamten deutschen Handelsschulwesens im 18. Jahrhundert ent-

*) Ist inzwischen durch den Erlaß des Kultusministers vom 19. März 1908 geschehen. Mtth.

halten, ist aber dann aus einem bestimmten Grunde gesondert mit Beschränkung auf das Berliner Handelsschulwesen im 18. Jahrhundert erschienen. Das Buch enthält mehr als sein Titel vermuten läßt. Im ersten Kapitel teilt es uns mancherlei bisher Unbekanntes über die Heckersche Realschule und ihren handelswissenschaftlichen Unterricht, sowie auch über die philanthropinistischen Anstalten und ihre Berücksichtigung kaufmännischer Bildungsstoffe mit. Ich habe diesen Teil mit ganz besonderem Interesse gelesen, weil er urkundliche Belege bringt für die von mir in meinen Schriften über die Handelsrealschulfrage wiederholt berührte Tatsache, daß das Realschulwesen in seinen Anfängen weit mehr auf die Bedürfnisse des Handelsstandes Rücksicht nahm, als man gemeinhin annimmt. Von der „Manufaktur-, Kommerzien- und Handlungsklasse" seiner Realschule sagt Hecker: „Man wird hier einen klaren und nützlichen Unterricht geben von Vergleichung der Münzen, Maße und Gewichte, von den aus den Materialien gemachten Zeugen und Stoffen in Wolle, Leinen, Baumwolle und Seide, von der bei der Kaufmannschaft üblichen Korrespondenz." Zur Erlernung der Buchhaltung waren in dieser Klasse anfangs vier, später sogar noch mehr Stunden die Woche angesetzt. In den Philanthropinen zu Dessau, Marschlins und Heidesheim fanden die Handelswissenschaften ebenfalls ziemlich weitgehende Berücksichtigung. Nach dem Lehrplane der Dessauer Anstalt von Johannis 1778 bis Ostern 1779 sollte die lateinlos gewordene Klasse fortan die Bezeichnung „kaufmännische Klasse" führen. Sie hatte nach dem Stundenplan 12 wöchentliche Stunden „kaufmännische Lektion". In dem Protokollbuche, das die Konferenzbeschlüsse der am Institute beschäftigten Lehrer enthält, ist gesagt, die Anstalt wolle die studierenden Zöglinge bis zur Akademie führen und die künftigen Kaufleute zum Kontor vorbereiten. K. F. Bahrts „Philanthropinistischer Erziehungsplan" für das Philantropin zu Marschlins von 1776 sagt: „Diejenigen, welche der Kaufmannschaft sich widmen, werden von da (nämlich von der vorhergehenden zweiten Klasse) in eine dritte Klasse versetzt, in welcher die doppelte Buchhaltung für Kaufleute gelehrt wird. Im Philanthropin zu Heidesheim war neben einer Klasse für die künftigen Gelehrten und einer anderen für spätere Militärs noch eine dritte „der zum Handelsstande Bestimmten" vorhanden. Im Salzmannschen Philanthropin zu Schnepfental lernten die künftigen Kaufleute ebenfalls Buchhalten und wurden im Schreiben mehr geübt, als die für den Militärstand bestimmten Schüler.

Die Handelsschulleute, insbesondere diejenigen, welche der Errichtung besonderer Handelsrealschulen das Wort reden, werden Hermann Gilow dankbar sein müssen, daß er auf Grund seiner archivalischen Forschungen — sein Werk gründet sich zum größten Teil auf solche — klar nachweist, daß die Realschule ursprünglich wesentlich mit den Zweck der Vorbildung für den Kaufmannsstand hatte. Auch aus der Geschichte des hamburgischen und Bremer Realschulwesens kann man dafür Beweise erbringen.

Im zweiten und dritten Kapitel seines Buches behandelt Gilow die Berliner Handelsschule des Joh. Michael Friedrich Schulz, die nach mancherlei Verhandlungen mit der Berliner Kaufmannschaft am 4. Mai 1791 begründet wurde. Sie war nach modernen Begriffen eine Handelsrealschule, insofern sie das Prinzip der

Vermittelung allgemein menschlicher und kaufmännischfach-wissenschaftlicher Bildung hatte. Die aus der Schulzschen Anstalt hervorgegangene und von Gilow im vierten Teile seines Buches behandelte Königliche Handlungsschule zu Berlin, die übrigens nur drei Jahre, 1803—1806, bestand, war hingegen nach modernen Begriffen eine höhere Handelsschule, da sie eine reine Fachschule, ohne Unterbau für jüngere Schüler sein wollte. Sie wurde mehr und mehr zu einer Art Gewerbeschule, da die neueren Sprachen und kaufmännischen Fächer zurückgedrängt und dafür die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen je länger je mehr bevorzugt wurden. In den Mitteilungen über die Schultzsche Privathandelsschule ist noch für den Handelsschulmann von Interesse, daß bereits damals das Verhältnis der Fachbildung zur Allgemeinbildung auf der Handelsschule einen Stein des Anstoßes bildete. Bekanntlich ist die Frage, inwieweit die Allgemeinbildung zugunsten der handelswissenschaftlichen Fachbildung beschränkt werden darf, auch heute der meist umstrittene Punkt der ganzen Handelsrealschulfrage. Daß er so schwer zu lösen ist, mag der wesentlichste Grund mit dafür sein, daß die Handelsrealschulbewegung noch nicht so in Fluß gekommen ist, wie es ihre Verfechter wohl wünschen. Schulz hatte jedenfalls recht, wenn er sagte, daß in der Handelsschule nicht bloß Kaufleute, sondern gleichzeitig auch gebildete Menschen erzogen würden. Auch die moderne Handelsrealschule wird ihre Aufgabe, einen tüchtigen Nachwuchs für den Kaufmannsstand heranzubilden, nur lösen können, wenn sie dessen eingedenk bleibt, daß der künftige Handelsbeflissene nicht nur Kaufmann, sondern auch Mensch und Staatsbürger sein soll, und daß sie deshalb eine allgemein bildende und fachwissenschaftliche Anstalt sein muß.

Alles in allem darf man das Gilowsche Buch als eine vortreffliche Arbeit bezeichnen. Es beruht nicht nur auf dem Studium bisher meist unbekannter archivalischer Quellen, sondern gibt auch dem Handelsschulmanne mancherlei wertvolle Aufschlüsse über gewisse Streitfragen, die auch noch heute im Handelsschulwesen von Bedeutung sind. Ich wünsche der Gilowschen Arbeit aufrichtig weiteste Verbreitung und der Handelsschulliteratur weitere gleich wertvolle Veröffentlichungen auf historischer Grundlage. Sie werden der beste Beweis mit dafür sein, daß heute, da Deutschland weit mehr zum Handels- und Industriestaate geworden ist, als es im 18. Jahrhundert der Fall war, unser höheres Schulwesen, selbstverständlich in erster Linie das Realschulwesen, den Bildungsbedürfnissen des Handelsstandes in ähnlicher Weise entgegenkommen muß, wie es die philanthropinistischen Anstalten früher schon versucht haben.

Essen (Ruhr). Kurt Swet.

Höfler, Alois, Drei Vorträge zur Mittelschulreform. Wien und Leipzig 1908. Wilhelm Braumüller. V u. 167 S. 8°. 2 M.

In seiner Eröffnungsrede zur letzten Wiener Schulkonferenz (21.—25. Januar d. J.) sagte der österreichische Unterrichtsminister unter anderm: „Unser Mittelschulwesen, ich meine die Gymnasien und Realschulen, konnte sich, ruhend auf dem gefestigten Unterbau unseres im In- und Auslande als Meisterwerk anerkannten Organisationsentwurfes, über ein halbes Jahrhundert einer ruhigen Fortentwicklung erfreuen und das noch in einer Zeit, in der in andern Staaten der

Schulstreit schon heftig entbrannt war. Die im Organisationsentwurfe niedergelegten Prinzipien blieben aufrecht und bestehen auch heute vor jeder grundsätzlichen Prüfung, wenngleich die Lehrpläne den Forderungen der Zeit entsprechend im einzelnen manche Veränderungen und die Gesamtorganisation Ergänzungen erfahren hat." Die hier gerühmte Exner-Bonitzsche Lehrverfassung von 1849, durch die die alte Lateinschule unter starker Berücksichtigung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in die moderne Gelehrtenschule übergeführt wurde, hat auch in Deutschland Beifall gefunden und findet ihn bei Vertretern der exakten Wissenschaften noch jetzt (Klein). Auch von den drei Höflerschen, kurz vor der Mittelschulenquete veröffentlichten Vorträgen, die — nach dem Vorwort — ursprünglich von einem Fachmanne für Fachmänner gehalten, wie alle Fachkunde im Gegensatz zu unruhig gewordenen Instinkten, auch auf die an dem Gedeihen des österreichischen Mittelschulwesens lebhaft mitinteressierten Kreise der Eltern und Kulturpolitiker beruhigend wirken möchten, wollen I und II jegliche Reform auf dem Boden jenes Entwurfs vorgenommen wissen. Und zwar betont der erste, der die Reformbewegungen des realistischen Unterrichts in Deutschland und Österreich zum Gegenstande hat, daß die von reichsdeutschen Mathematikern und Naturwissenschaftlern neuerdings aufgestellten Forderungen in Österreich seit 1849 im wesentlichen verwirklicht sind. Damit setzt der Verfasser zu weitgehenden Ansprüchen der Realisten einen Dämpfer auf; denn auch in Österreich macht man die Erfahrung, daß Konzessionen oft wie Meerwasser nur durstiger machen. Der andere Teil des Vortrags befürwortet vornehmlich Verschiebungen im naturwissenschaftlichen Unterrichte, die auf „ein vernünftiges Nacheinander statt eines verwirrenden Nebeneinander" hinauslaufen. — Der zweite Vortrag über den Organisationsentwurf von 1849 als Fundament für den Ausbau der österreichischen Mittelschulen hebt mit einer launigen, aber entschiedenen Abfertigung pädagogischer Wolkenkuckucksheimer wie Gurlitt und Ostwald an und unterscheidet nüchtern zwischen dem verantwortungslosen Ausmalen verführerischer Zukunftsbilder und ihrer Verwirklichung. Höfler will, daß der Organisationsentwurf die Grundlage jeder österreichischen Mittelschulreform bleibe, und weist mit einigen Zitaten nach, daß angeblich moderne Bestrebungen und Forderungen schon dort ausgesprochen sind. Daß das Gymnasium „krank, schwer krank" sei, ist freilich nichtsdestoweniger des Verfassers Meinung; er verzichtet aber auf ausführliche Besprechung der Schäden und ihrer Heilung und nennt nur beispielsweise die übermäßige häusliche Schreib- und Memorierarbeit und einiges andere, klagt auch im ganzen mehr die hergebrachten Lehrstoffe und Lehrpläne als die Lehrmethoden an. Wohltuend berührt die warme Parteinahme für die Lehrer gegen maßlose Angriffe der Gegner des Systems; interessant ist die Notiz aus Patzak „Schule und Schülerkraft" (1904), daß das (österreichische) Gymnasium weniger sanitätswidrig sei als die Realschule. Beiläufig scheint sich der vom Verfasser und auch auf der Schulkonferenz mehrfach ausgesprochene Wunsch, die Realschule auf einen achtjährigen Kursus zu erweitern und ihren Abiturienten den Besuch der Universität zu gestatten, nach neueren Nachrichten wegen gesetzestechnischer und ökonomischer Schwierigkeiten nicht zu verwirklichen. — Die akademische Antrittsvorlesung Höflers (III) über Pädagogik und

Philosophie bringt sein pädagogisches Programm. Er beginnt mit einem Lobe der pädagogischen Praxis und verlangt insonderheit die Verbindung des pädagogischen Universitätsseminars mit dem Gymnasialseminar. Im zweiten Teile, der von der pädagogischen Theorie handelt, nimmt er außer der Psychologie auch Logik und Ethik als Hilfswissenschaften der Pädagogik in Anspruch, und zwar die letztere als altruistische, die er klipp und klar die Ethik der anständigen Leute nennt. Mit Anerkennung, wenn auch etwas kurz, wird Meumanns experimenteller Psychologie gedacht, und gegen Natorp auch der Individualitätspädagogik ihr Recht gewahrt. Beherzigenswert ist das Dringen auf „eine andere Form der Auslese wirklich Tüchtigster auf der Mittelschule, als es das schablonisierte Examiniersystem einschließlich der Maturitätsschauprüfung ist", ferner auf die schon von Pestalozzi geforderte Pflege physischer Arbeit der Schüler, z. B. im Anfangsunterrichte der Mathematik, und so mündet auch der dritte Vortrag in die zeitbewegenden Fragen der Mittelschulreform aus. Den ἐπίλογος bildet ein beweglicher Appell an die zukünftigen Lehrer unter den Zuhörern. Viel Interessantes und Wissenswertes steckt in den jedem Vortrage angehängten Zusätzen. — S. 81 steht: als einer, der ich mich . . . bewege; S. 139: *si licet parva componere magnis;* S. 161: zur Interpretation, daß unter Anschauung . . . verstanden wird; S. 163: Anleitung zu selbständigem, selbsterarbeiteten Urteilen.

Höfler gehört zu den Vertretern der exakten Wissenschaften, mit denen sich reden läßt; er tritt entschieden für diese ein, ohne aber den klassischen Sprachen Luft und Licht zu mißgönnen: *c'est un réaliste doublé d'un humaniste.*

Berlin. E. Grünwald.

Prüfungsaufgaben für die I. und II. Realistische Dienstprüfung der Jahre 1901—1905. Stuttgart. W. Kohlhammer. 2 M.

Dem bekannten Werke von H. Morsch verdankt der Berichterstatter die Belehrung, daß in Württemberg die erste Dienstprüfung mehr wissenschaftlich, die zweite mehr praktisch ist, daß die Prüfung für das realistische Lehramt in eine mathematisch-naturwissenschaftliche und eine sprachlich-geschichtliche Richtung zerfällt. Doch haben bei der zweiten Dienstprüfung die Mathematiker und Naturwissenschaftler im Französischen und Englischen, die Kandidaten für die neueren Sprachen in Arithmetik und Planimetrie und in elementarer Physik ein Examen nachzumachen. Die Prüfungsaufgaben für jeden Termin sind für alle Kandidaten dieselben. Seit 1902 werden von ihnen, die bislang nur im Korrespondenzblatt für die höheren Schulen Württembergs veröffentlicht wurden, Sonderabdrücke angefertigt, die durch den Buchhandel zu beziehen sind. Es ist nicht ohne Interesse, in das vorliegende Heft Einsicht zu nehmen. Dem Anschein nach ist der Standpunkt der Anforderungen ein etwas elementarerer, als bei uns in Preußen. Größere Arbeiten scheinen nicht gefordert zu werden. Die veröffentlichten Aufgaben sind aber gewiß geeignet, den Stand des Wissens und Könnens der Kandidaten in ziemlich weitem Umfange sicherzustellen und sie zeigen, daß er hoch genug ist, um auf ihm fußend die Lehraufgabe der Schule zu lösen, ohne auf dürftiges Kompendienwissen beschränkt zu sein.

Pankow. Max Nath.

Scholz, E., Darstellung und Beurteilung des Mannheimer Schulsystems. (Pädagogisches Magazin, herausgegeben von F. Mann, Heft 256.) Langensalza 1906. H. Beyer & Söhne. 93 S. 1,20 M.

Das Mannheimer Schulsystem ist eine Schöpfung des dortigen Stadtschulrats Professor Dr. A. Sickinger, die nunmehr seit fünf Jahren besteht. Der leitende Gedanke war, daß die begabtesten Schüler ebenso wie die schwach befähigten eine größere, ihrer Eigenart mehr entsprechende Förderung erhalten müßten, als dies auf der gewöhnlichen Volksschule der Fall ist. Weitaus die meisten Schüler gehören nun in Mannheim dem acht-, bzw. siebenstufigen Hauptklassensystem an; zu Beginn des Schuljahres 1904/05 waren es von den ca. 16000 Schulkindern 90,2 Prozent. Eine besondere Gruppe innerhalb desselben aber bilden die sechs Vorbereitungsklassen; in diesen sind die begabtesten Schüler untergebracht, die später eine höhere Schule besuchen sollen (1,7 Prozent). Deren Aufnahme findet am Ende des zweiten Schuljahres statt, der Besuch dauert $1^1/_2$ Jahre. Die zweite Hauptgruppe bildet das sogenannte Förderklassensystem (9,2 Prozent der Schüler), das eigentlich Neue und Charakteristische der Mannheimer Organisation. Es ist sechs-, bzw. fünfstufig; die vier unteren Jahrgänge heißen Wiederholungs- und die beiden oberen Abschlußklassen. Während nun auf anderen Schulen die Kinder, die das Ziel der Versetzung nicht erreichen, einfach sitzen bleiben und z. B. in 44 der größten Städte Deutschlands noch nicht einmal die Hälfte die Schule ganz durchmacht, werden sie hier in besondere, von den übrigen getrennte Wiederholungsklassen aufgenommen, zugleich mit denen, die infolge von Krankheit die Schule lange versäumt haben, und denen, die von auswärts zugezogen sind und noch nicht die Reife für die betreffende Mannheimer Klasse besitzen. Die Zahl der Schüler beträgt in diesen Klassen nur 30 (in den Hauptklassen 45), sie genießen in besonderem Maße die in Mannheim reich ausgebildeten Wohlfahrtseinrichtungen, und ihnen allen wird Gelegenheit gegeben, allmählich wieder in die Hauptklassen zurückzukehren. Die dritte Gruppe endlich bildet das vierstufige Hilfsklassensystem (0,6 Prozent der Schüler). Es umfaßt die ganz schwach Befähigten, wesentlich nur die Imbezillen, und seine Einrichtungen entsprechen im ganzen den übrigen Hilfsklassen Deutschlands.

Sickingers Ideen haben, besonders nach den Verhandlungen auf dem ersten internationalen Kongreß für Schulhygiene zu Nürnberg im April 1904 rasch Verbreitung gefunden. Im badischen Landtag wurde das System als mustergültig bezeichnet, eine Reihe von Städten, namentlich auch im Auslande, hat es angenommen, besonders bemerkenswert aber ist, daß die Mannheimer Bevölkerung durchaus zufrieden damit ist.

Der Verfasser der vorliegenden Schrift läßt auf eine ausführliche Darstellung des Systems eine eingehende Beurteilung desselben folgen. Er betont zwar stark den Übelstand, daß die tatsächlichen Schülerleistungen nicht ohne weiteres einen ganz ausreichenden Maßstab für ihre Leistungsfähigkeit abgeben können, kommt aber doch mit Recht zu dem Ergebnis, daß die Aufnahme der Zurückbleibenden in Wiederholungsklassen zweckmäßiger ist als ihr Verbleiben in den Normalklassen, und daß weitere praktische Versuche mit dem neuen System dringend zu wünschen sind. Den Schluß der Schrift bilden die Verhandlungen über das Mannheimer

Schulsystem auf der 14. Hauptversammlung des „Vereins der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen“ zu Erfurt im April 1905, für die des Verfassers Darlegungen zunächst bestimmt waren, sowie ein Nachwort Sickingers.

Die Lektüre der interessanten Abhandlung kann auch den Lehrern an höheren Schulen empfohlen werden. Einerseits ist es überhaupt recht nützlich für uns, die äußere und innere Entwicklung des Volkschulwesens zu verfolgen, und es werden mit dem Referenten viele Kollegen ihren Mangel an Kenntnissen und an persönlicher Anschauung auf diesem Gebiet beklagen, anderseits befinden wir uns ja gerade jetzt in einer Zeit des Strebens nach größerer Differenzierung und Individualisierung des höheren Schulwesens; es braucht bloß an die Frage der Bewegungsfreiheit und an die Vorschläge Petzolds*) erinnert zu werden. Lassen sich die Einrichtungen Sickingers auch nicht ohne weiteres auf die höheren Schulen übertragen, so regen sie doch jedenfalls zum Nachdenken über Mittel und Wege an, wie auch hier neben der großen Menge der Mittelmäßigen die begabtesten und nicht minder auch die schwächsten Schüler eine stärkere Förderung erhalten könnten.

Berlin. Rudolf Wessely.

Foerster, Fr. W., Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin. 1. u. 2. Auflage. Zürich 1907. Schultheß & Co. 213 S. 8°. 3 M.

Selten habe ich ein Buch von Anfang bis zu Ende mit so gespannter Aufmerksamkeit und innerer Teilnahme gelesen, wie dieses von Fr. W. Foerster. Der Verfasser geht von dem Gedanken aus, daß die heutige Schule mit ihrer einseitigen Pflege der intellektuellen Kräfte des Kindes die Charakterbildung vernachlässige, ja durch den Despotismus, der sich vielfach noch bei der Führung der Jugendlichen kundgibt, den Charakter der Kinder sogar verderbe. Er weist demgegenüber nach, daß die Charakterbildung im Mittelpunkt des Schullebens stehen müsse, und zeigt, wie die richtig geleitete Disziplin ein wichtiges, leider noch viel zu wenig beachtetes Mittel zur ethischen und sozialen Erziehung der Jugend darstelle. Im Gegensatz zu Ellen Key und Ludwig Gurlitt, dem er eine kräftige Abfuhr zuteil werden läßt, betont er die Notwendigkeit einer straffen Schulzucht und der Erziehung des Kindes zum Dienen und Gehorchen aufs nachdrücklichste; nur soll dieser Gehorsam nicht mit den brutalen Mitteln eines Unteroffiziers erzwungen werden, es soll vielmehr das Kind durch moralische Belehrung und durch Erziehung zur Selbstdisziplin zur Einsicht in die Notwendigkeit der von ihm geforderten Einfügung und Unterwerfung gebracht werden. Ein beseelter Gehorsam soll an die Stelle des blinden Gehorsams treten. Man darf die von Foerster empfohlene moralische Belehrung nicht mit dem von Locke und den Rationalisten geforderten „Räsonnieren“ über jeden einzelnen Befehl verwechseln, es handelt sich vielmehr „um ganz allgemeine Inspirationen, durch welche der innere Mensch für die Disziplin interessiert und gewonnen wird“ (S. 144). Welchen Erfolg er sich von der Heran-

*) Sonderschulen für hervorragend Befähigte. (Leipzig 1905. Sonderabdruck aus den Neuen Jahrbüchern.)

ziehung des Kindes zur Erfüllung bestimmter regelmäßiger Obliegenheiten im Schulleben verspricht, das ersieht man am besten aus seinem Hinweis auf das amerikanische Schulstaatsystem, das die Schüler selbst zur Aufrechterhaltung der äußeren Ordnung im Schulbetrieb mit heranzieht: das Trotzendorfsche Erziehungssystem in modernem Gewande. Offenbar hat der Verfasser selbst das Gefühl, daß sich deutsche Lehrer für diese Neuerung nur schwer erwärmen; deshalb sucht er in geschickter Weise das Interesse für diese Organisation der Schuldisziplin durch gelegentliche Bemerkungen in den ersten Kapiteln anzuregen, während er die Darlegung der Einzelheiten des Systems erst im letzten Viertel des Buches bringt. Doch wer sich auch mit dieser amerikanischen Einrichtung nicht befreunden kann, der soll darum nicht das Buch als ganzes verwerfen. In einer Zeit, wo man dem Laissez aller, laissez faire in der Jugenderziehung so laut das Wort redet, kann die Lektüre dieses tiefernsten, von wunderbarer Innerlichkeit getragenen Buches gar nicht genug empfohlen werden.

Wiesbaden. Hermann Weimer.

Ruska, J., Was hat der neusprachliche Unterricht an den Oberrealschulen zu leisten? Heidelberg 1908. Carl Winter. 23 S. 0,40 M.

Daß neue Rechte neue Pflichten bedingen, sucht diese kleine Schrift für die Oberrealschulen nachzuweisen, die mit dem Jahre 1900 durch den Allerhöchsten Erlaß vom 26. November den Gymnasien nahezu gleichgestellt sind. Es gilt nun für die Oberrealschulen nach ihrer äußerlichen Gleichstellung auch die innere Gleichwertigkeit zu erlangen. Ihrer Überlegenheit auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Gebiete steht noch immer eine zweifellose Inferiorität auf dem sprachlich-historischen gegenüber. Darin liegt der hauptsächlichste Grund der Geringschätzung dieser Anstalten von seiten solcher Männer, die in der Beschäftigung mit den klassischen Sprachen den einzigen Weg zu höherer Menschenbildung sehen. Ruska erkennt an, daß die Kenntnis der griechischen und lateinischen Sprache zum quellenmäßigen Studium einer unerschöpflich reichen Welt befähigt, einer Welt, aus der zwei Jahrtausende ihre geistige Nahrung gezogen haben, die noch heute in Staat und Kirche, in Wissenschaft und Kunst lebendiger ist, als den meisten zum Bewußtsein kommt. Nur Unverstand und Unwissenheit können seiner Meinung nach das zu leugnen versuchen. Aber er stellt auch die andere Frage: Sollte wirklich die aufmerksame Lektüre einer Übersetzung (die, wie man hört, auch von Gymnasiasten nicht verschmäht werden und nach denen, wie Ad. Harnack so schön gesagt, gerade der Kenner immer wieder greift, um die Tiefen eines fremden Dichterwerkes in der Muttersprache auszuschöpfen) nicht ebenso wertvoll für einen des Griechischen Unkundigen sein als für den Gymnasiasten, der kein Englisch gelernt hat, der deutsche Shakespeare? Und werden nicht beide zur Übersetzung ihre Zuflucht nehmen müssen, wenn sie in den Psalmen und dem Buche Hiob dem „Geist der hebräischen Poesie" nachwandeln wollen, ohne mit dem Körper der hebräischen Sprache in nähere Berührung zu kommen? Deshalb sollen wir, so verlangt Ruska mit Recht, nachsichtig gegeneinander sein, da unser Wissen doch Stückwerk sei! — Von solchen Betrachtungen ausgehend erhebt er für die Oberrealschulen die beiden Forderungen: durch Beschäftigung mit den fremden

Sprachen zu gewinnende sprachliche Schulung und die an die Lektüre der Meisterwerke der Literatur anzuknüpfende Erziehung zu höherer Lebens- und Weltanschauung. Auf der unteren Stufe mag man das praktische Ziel in den Vordergrund stellen; um so notwendiger erscheint es ihm aber, den in den drei Oberklassen verbleibenden Rest der Schüler zu wissenschaftlicher Erfassung der Sprache zu erziehen und an der Hand einer ausgewählten Lektüre in die höchsten Menschheitsfragen einzuführen. Nur so könne der Unterricht in den modernen Fremdsprachen wirklich das Erbe der klassischen Philologie antreten und sich als vollwertiges Bildungsfach neben Deutsch und Geschichte stellen. Diesem Unterricht will Ruska alles fern gehalten wissen, was auf die Pflege von Äußerlichkeiten oder von vergänglicher Unterhaltungs- und Tagesschriftstellerei hinauskommt; alles das will er hervorkehren, was allein wahrhaft geistbildend wirkt. Nicht mehr von dem Erlernen fremder Sprachen schlechthin, sondern von fremden Kultursprachen will er reden, von Sprachen, an denen sich das Empfinden und Denken der Kulturvölker in jahrtausendelanger Arbeit emporgerankt hat, von Sprachen, die wir nicht „nur lernen, um sie zu sprechen", sondern studieren, um in eine fremde Kulturwelt, in die Schätze der dichterischen und wissenschaftlichen Literatur eines großen Volkes einzudringen. Das stellt Ruska den Oberrealschulen als Ziel hin. Wie er das tut, verdient freudige Zustimmung. Wenn die Oberrealschulen seinem Rufe folgen, dann können wir ihnen gratulieren, daß ihnen das Jahr 1900 mit größeren Rechten schönere Pflichten und höhere Ziele geschenkt hat.

Berlin. A. Matthias.

Holz, Georg, Der Sagenkreis der Nibelunge. Leipzig 1907. Quelle u. Meyer. IV u. 128 S. 8°. geb. 1,25 M.

Das Buch gehört zu der neuen Sammlung „Wissenschaft und Bildung", herausgegeben von Privatdozent Dr. Paul Herre, in der vor kurzem auch das treffliche Werkchen von Friedrich Kluge, Unser Deutsch erschienen ist. Wie es in der Ankündigung heißt, „bringt die Sammlung aus der Feder unserer berufensten Gelehrten in anregender Darstellung und systematischer Vollständigkeit die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung aus allen Wissensgebieten. Sie will den Leser schnell und mühelos, ohne Fachkenntnisse vorauszusetzen, in das Verständnis aktueller wissenschaftlicher Fragen einführen . . ., dem Fachmann eine bequeme Zusammenfassung, sowie dem Gelehrten ein geeignetes Orientierungsmittel sein . . ., um sich in Kürze über ein seiner Forschung ferner liegendes Gebiet zu unterrichten".

Der auf dem Gebiete mittelalterlicher Epik bekannte Verfasser des vorliegenden Bändchens, Professor an der Universität Leipzig, hat nach dem Vorwort die Absicht, in dem aus einer Reihe von Vorträgen erwachsenen Werkchen „den alten Stoff der Nibelungensage und die Fragen, die sich an ihren Ursprung, ihre Entwicklung und spätere Überlieferung knüpfen, einer breitern Öffentlichkeit zugänglich und verständlich zu machen", glaubt aber auch, „mancherlei Eigenes zur Lösung der verschiedenen Fragen vorzubringen".

Nach einer Übersicht über die Quellen der Sage wird in anregender Erörterung über Form, Inhalt und Kritik der nordischen und deutschen Überlieferung

(Nibelungenlied, Thidrekssaga, Hürnen Seyfrid) gehandelt und dabei in einer Reihe feiner Bemerkungen, die den Kenner verraten, namentlich die Art des Nibelungendichters beleuchtet; treffend ist z. B. ausgesprochen, daß „in jener verkehrsarmen Zeit kein Dichter, weil er etwas Neues zu sagen wußte, deswegen das Alte weglassen mochte, wenn es sich auch mit jenem nicht vertrug". Bei der Besprechung der Thidrekssaga konnte statt der „Vermutung, die sich aufdränge, daß Nibelungendichter und Sagaschreiber auf Grund derselben Vorlage gearbeitet haben", die bestimmtere Behauptung aufgestellt werden, daß sich eine gemeinsame Grundlage von Lied und Sage erweisen lasse.

In dem Abschnitte „Grundlagen der Sage" werden die geschichtlichen Elemente knapp und klar zusammengestellt, jedoch wird hier die mythische Grundlage zu schroff abgelehnt, denn namentlich nach den Untersuchungen H. Useners über den Stoff des griechischen Epos kann auch für die deutsche Heldensage, besonders bei der Person Hagens, ein aus der Göttersage abgeleiteter Kern nicht wohl bestritten werden (vgl. des Referenten Abhandlung Zur Geschichte des Nibelungenliedes in der Zeitschrift für deutsches Altertum 48 (1906) S. 488f.).

Nach einer kurzen, einführenden Übersicht über die Entwicklung der Sage wird genauer auf Überlieferung und Textgeschichte des Nibelungenliedes eingegangen und das Verhältnis der Handschriften erörtert. Dabei urteilt der Verfasser im Anschluß an Braune zu hart über Hs. A., in der trotz mancher Sorglosigkeit des Schreibers doch an vielen Stellen der Strophenbestand besser geboten wird als in B. In dem aufgestellten Schema über die Entwicklung unsers Epos wird wohl mit Unrecht eine „volkstümliche, balladenartige Dichtung aus der ersten Hälfte des 12. Jahrhunderts" angenommen, das ritterliche Epos soll etwa 1150 bis 1170 entstanden und um 1170—1190 vielleicht etwas modernisiert und dann in doppelter Überarbeitung fortgepflanzt sein. Referent glaubt, mit der Annahme einer einheitlichen Dichtung um 1200, die im wesentlichen in den Hss. A. und B. erhalten ist, und mit einer schon epischen Grundlage aus der ersten Hälfte des 12. Jahrhunderts, abgesehen von den weiter zurückliegenden kürzeren Liedern und einer vielleicht vorhandenen lateinischen Bearbeitung, auskommen zu können. Weitere Abschnitte über die „Wirkung des Liedes in der alten Literatur, die Erneuerung der Kenntnis des alten Stoffes seit dem 18. Jahrhundert und die wichtigsten modernen Bearbeitungen der Sage" schließen das Buch angemessen ab. Es hätte jedoch erwähnt werden sollen, daß sich auch Goethe, über den zu den Romantikern einfach hinweggegangen wird, sehr eingehend mit den „herrlichen" Nibelungen und selbst mit dem Urtext des „köstlichen Werkes" beschäftigt hat, wie namentlich aus den Tag- und Jahrheften 1807 und aus den Bemerkungen zu Karl Simrocks Übersetzung des Liedes hervorgeht. Bei den wichtigsten modernen Dichtungen durfte neben den Werken Wagners, Hebbels und Jordans Ibsens Nordische Heerfahrt nicht fehlen. Im Anhang sind noch die wichtigsten literarischen Hilfsmittel zusammengestellt, hier war neben Wilmanns' bekannter Besprechung des Lichtenbergerschen Buches die wertvolle Abhandlung desselben Gelehrten Der Untergang der Nibelunge in alter Sage und Dichtung, Berlin 1903, und die eingehende Beurteilung durch Seemüller (Anzeiger für deutsches Altertum 30) nicht zu vergessen.

Das reichhaltige Büchlein erscheint recht geeignet, solche, die diesen Studien ferner stehen, einzuführen, es wird namentlich auch Studierenden zur ersten Orientierung gute Dienste leisten, denn für Laien ist offenbar der Abschnitt über die Textgeschichte nicht berechnet, auch reiferen Schülern kann es zu eigenem Studium in die Hand gegeben werden. Daß es jedoch, wie als Ziel der Sammlung angekündigt wird, „mühelos einführt", muß bezweifelt werden, aber wer Mühe scheut, bleibt so schwierigen Fragen von selbst fern.

Wilhelmshaven. K. Droege.

Engel, Bernhard Carl, Schiller als Denker. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 182 S. 4 M.

Das Engelsche Buch hat seinen Entstehungs- und Ausgangspunkt in einem Vortrage, den der Verfasser im Säkularjahr 1905 in der Philosophischen Gesellschaft zu Berlin über Schillers ästhetische Briefe gehalten und dann ermutigt durch die Zustimmung der Hörer für eine weitere Öffentlichkeit verarbeitet hat, indem er das Thema allgemeiner faßte. Er legte dieser Bearbeitung eine systematische Form zugrunde und gruppierte den Stoff nach einer großen Gedankeneinheit, die sich in großen Zügen also gibt: Zunächst Rückblick von der Gegenwart zu Schiller und zu seiner Idee einer ästhetischen Kultur, sodann transzendentale Deduktion der ästhetischen Kultur, weiter die ästhetische Kultur als System der Künste, die ästhetische Kultur und die Geschichte und die ästhetische Religion. Den Schluß bildet ein Ausblick von Schiller auf Schelling und Hegel.

Die Schwierigkeiten für das Verständnis Schillers liegen nach des Verfassers Meinung in den dialektischen Partien. Deshalb strebt er nach schärferer Hervorhebung des dialektischen Charakters von Schillers Denken. Das Nächstliegende und Natürlichste, wie es in jedem Wort und Gedanken Schillers sich bezeugt, erscheint unserm Geschlecht als das Fernste und Schwierigste, weil viele von uns noch befangen sind in den abstrakten Methoden der modernen Naturwissenschaft, wie sie lange geherrscht, aber allmählich doch ihre Herrschaft mehr und mehr einbüßen, um einer biologischen, lebensvollen Auffassung Platz zu machen. Das ältere Geschlecht hängt nun aber einmal stark an Abstraktionen, die das Naheliegende übersehen und das Natürliche nicht empfinden. — Vor allem rückt Engel Schiller unserem Verständnis dadurch näher, daß er ihn als Mann der Wissenschaft nach dem Gesetze der historischen Kontinuität prüft, als Glied einer Kette von Denkern, die vor ihm und nach ihm wurden. Mit anderen Worten: Engel klärt die Position und Situation Schillers zwischen dem richtig verstandenen Kant und dem richtig verstandenen Hegel. Ins einzelne einzugehen ist hier nicht der Platz, weil man nichts aus dem Ganzen herausnehmen kann, ohne das Ganze zu zerreißen, weil die Deduktionen so folgerecht auseinander sich ergeben, daß man eines ohne das andere nicht betrachten und würdigen kann und weil die Herausarbeitung der künstlerischen Intentionen Schillers so systematisch klar und geschlossen vor uns liegt, daß man nur das Ganze und nicht einen Teil genießen kann. — Jedenfalls wird das Buch Engels eine unmittelbare Rückwirkung auf die ästhetische Würdigung von Schillers Dramen ausüben; es wäre wünschenswert,

wenn Engel selbst Hand anlegte, um diese Wirkung in die Bahnen zu lenken, die er selbst in dem vorliegenden trefflichen Buche so klar vorgezeichnet hat.

Berlin. A. Matthias.

Cauer, Paul, Von deutscher Spracherziehung. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 273 S. Geb. 4,80 M.

Ein Cauersches Buch zu lesen, besser gesagt, zu studieren bringt immer Gewinn. Reich an Wissen, Belesenheit und Unterrichtserfahrung pflegt Cauer jeden Satz ernst abzuwägen und sorgsam zu gestalten und er bietet deshalb reiche Anregung zu zustimmenden Betrachtungen und hier und da auch zu gegensätzlicher Stellungnahme. Daher lesen sich seine Bücher nicht leichthin, sondern sie zwingen zu längerem Verweilen, deshalb erscheint auch diese Besprechung später, als es hätte sein sollen. So manches andere Buch, besonders wenn es vom deutschen Unterricht handelt, liest sich flotter. Das ist aber kein Lob; denn über unheimlich Selbstverständliches eilt man rasch dahin, und ist man am Ende angelangt, so bleibt wenig Gewinn übrig, vielfach sogar eine Art von Verlust, nämlich die Empfindung, daß man im Grunde seine Zeit besser hätte anwenden können. Wie anders bei Cauer: Nach jedem Kapitel, oft schon nach einzelnen Seiten hält man inne, um das Ergebnis auf sich einwirken zu lassen und man bedauert als früherer Lehrer des Deutschen, daß man nicht mehr in der Schulstube wirkt, um manches, was man früher so oder so gemacht hat, auch einmal anders und zwar geläuterter und reifer seinen Schülern zu bieten. Wer den ganzen Umfang des Cauerschen Buches überblickt, übersieht ein ganzes großes Feld voll Gedanken mit einen Schatz von Begriffen: so möchte ich das Herder entnommene Motto des Buches auf dieses selber anwenden. — Damit könnte man nun die Besprechung schließen und den Leser selbst einladen, zu lesen und zu prüfen. Aber das wäre undankbar gegen das Buch und nicht ganz höflich gegen den Leser, der doch auch wissen will, was etwa in dem Buche steht. Also: I. Kapitel: Literaturgeschichte. Es macht Front gegen fertige Urteile ohne das Urteil begründende Kenntnisse, also gegen die Phrase. „Heilig achten wir die Geister, aber Namen sind uns Dunst", steht als Leitspruch über dem Kapitel. Cauer verlangt Vertiefung in den Sinn der Dichtung; er warnt vor abfragbarem Gedächtniswerk. Er warnt auch vor langen Vorträgen des Lehrers, gibt aber Freiheit dazu, wo ein Lehrer imstande ist, Literaturgeschichte so vorzutragen, daß er die Schüler vor gedankenloser Aneignung fremder Urteile schützt. Weiterhin bespricht Cauer die Auswahl des Stoffes und er zeigt an ausreichenden Proben, wie er sich die Sache denkt. Auch legt er dar, wie Schülervorträge sich auf diesem Gebiete ergeben. — II. Kapitel: Lektüre. Zunächst ein Protest gegen den zweiten Kunsterziehungstag, der das Kind mit dem Bade ausgeschüttet hat, indem er behauptete, es sei im deutschen Unterricht nahezu alles verkehrt. Cauer nimmt im Anschluß an seinen Protest Stellung gegen allzuvieles und allzukleinliches Erklären unserer Klassiker. Hauptsache ist ihm Verständnis des Inhalts mit maßvoller Worterklärung. Die beste Probe auf den richtigen deutschen Unterricht ist ihm das Ergebnis, ob

dieser Unterricht die Schüler zu eigener Lektüre anregt, ob ohne Zwang Interesse erregt wird. Deshalb dürfen unsere Denker und Dichter nicht nach ein und demselben Schema behandelt werden; es muß vielmehr bald diese, bald jene Seite beleuchtet werden. Proben eigener Tätigkeit zeigen, welches Verfahren Cauer für richtig hält. Erfreulich ist, daß die Lektüre Lessings von Cauer kräftig verteidigt wird, auch die des Laokoon, an dem sich jetzt jeder pädagogische Guck in die Welt zu reiben gemüßigt sieht. — Abschnitt III: Philosophische Propädeutik: „Die Hälfte ist mehr als das Ganze" steht als Leitspruch über dem Kapitel, das soll heißen: die Persönlichkeit, die Philosophie versteht, ist die Hauptsache. Und solche Persönlichkeiten finden sich etwa an der Hälfte unserer Schulen. Es soll ferner heißen: man soll nicht die ganze Philosophie vor den Schülern auspacken und man soll Propädeutik nicht obligatorisch machen. Cauer gewährt hier interessante Einblicke in seine Düsseldorfer Tätigkeit, die sehr anregend gewesen sein muß, wie glaubwürdige Zeugen berichten. Aber wie viele Schulen haben denn Männer, die es ebenso können wie Cauer. Ist nicht schließlich *rebus sic stantibus* auch ein Achtel oder ein Zehntel mehr als das Ganze? — Das IV. Kapitel (Sprachgeschichte und Sprachrichtigkeit) behandelt Aussprache und Mundart, fortwuchernde Analogien, gehäufte Ableitungssilben, trennbare Komposita, Partizip und Infinitiv, Konjunktivformen, den falschen Gebrauch von würde, historisches Recht und werdendes Recht. Gegen dasjenige werdende Recht, das der Allgemeine deutsche Sprachverein mit der Säuberung unserer Sprache von Fremdwörtern vertritt, kämpft Cauer natürlich nach wie vor an und zwar mit Geschmack. Ich bin nicht seiner Meinung, gebe vielmehr gern jedem Fremdwort den Laufpaß, wenn ich ein geeignetes deutsches Wort oder auch eine deutsche Wendung an seine Stelle bringen kann. — Ein sehr feines Kapitel ist das fünfte, das vom Stil handelt und das sehr beherzigenswerte Anweisungen für den Unterricht enthält. Das Leitwort *rem tene, verba sequentur* trifft am besten den Inhalt. Wenn Cauer behauptet, daß die Abschaffung des lateinischen Aufsatzes auch den deutschen Unterricht getroffen habe, so gestatte ich mir nach meiner Kenntnis der Verhältnisse an verschiedenen Anstalten das Wort: *Neque res neque verba tenebant, inanitates sequebantur.* Und das sollte segensreich auf den deutschen Unterricht gewirkt haben? — Das VI. Kapitel handelt von der Interpunktion, insonderheit von der Cauer eigenartigen, die sich mit der üblichen, schulmäßigen nicht deckt. Cauer vertritt hier Freiheit der Bewegung. Weshalb ist er denn sonst nicht so? — Den Schluß des Buches machen zwei treffliche Kapitel: Disponieren von Aufsätzen und Themata. Man empfindet hier vielfache Berührung mit Laas, nur daß Cauer seine Anleitung zu wissenschaftlichem Arbeiten — so könnte man diese beiden Kapitel auch überschreiben — praktischer faßt. Die beiden Kapitel sind eine gute Fundgrube für besondere Studien begabterer Schüler und sie zeigen uns den Musterlehrer des Deutschen in seiner Größe und Tiefe. Das Motto *Homo sum, humani nil a me alienum puto* klingt hier doch zu bescheiden. Gern würde man in diesen beiden Kapiteln, besonders dem letzten, noch mehr von Cauer gehört haben. Vielleicht wird der Wunsch in einer neuen Auflage erfüllt, die wir dem Buche baldigst wünschen.

Berlin. A. Matthias.

Lesser, Ernst, Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Herausgegeben von Friedrich Mann. 264. Heft. Langensalza 1905. Hermann Beyer & Söhne. 15 S. 8°. 0,20 M.

Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts veranschaulicht Lesser an der Behandlung von Höltys „Feuer im Walde", das ja auch früher schon für die Erläuterung im Vordergrunde gestanden hat. Zunächst erregt er die Anteilnahme durch den Stoff: Hinweis auf Friedrich den Großen, auf Kleist, auf Hölty selbst, Verwertung von Archenholtz; sodann Erörterung von mancherlei sprachlichen Erscheinungen. Schon auf diesen Gebieten vermag der Verfasser seine Gelehrsamkeit nicht recht zu mäßigen; sogar bei „lang' einmal die Kiepe her!" erhalten wir etymologische Betrachtungen über das „langen" und über die „Kiepe"! Dann folgen die einzelnen „Interessen": das spekulative, das ästhetische, das sympathische, das soziale, das religiöse; bei letzterem werden auch die Spukgeschichten untergebracht und durch eine Reihe ähnlicher Fälle ergänzt, z. B. aus den Grimmschen Märchen das Erlebnis des Jungen, welcher das Gruseln lernen wollte. Lesser bemerkt nun zwar selbst am Schluß, daß sein Verfahren nicht bei jedem Gedichte angewendet werden dürfe; doch drängte sich uns auch bei dieser Probe wieder die Überzeugung auf, daß es verfehlt ist, von der Vielseitigkeit und von den „Interessen" auszugehen. Auch in der vorliegenden Erläuterung überwuchert die Anmerkung, die Zutat, das Gekünstelte. Im einzelnen möchte ich mich noch dagegen wenden, daß sogar solche erzählenden Gedichte „mit verteilten Rollen" vorgetragen werden. (Der Erzähler, der Invalide, Hans, Töffel.) Also dramatisches Schema:

Töffel: Hans,
Der Erzähler: sagte Töffel,
Töffel: lang einmal
die Kiepe her usw. — Das ist Spielerei!

Cassel. P. Goldscheider.

Friedrich, Gottlieb, Die Erzählung im Dienste der häuslichen Erziehung. Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Herausgegeben von Friedrich Mann. 271. Heft. Langensalza 1906. Hermann Beyer & Söhne. 17 S. 0,25 M.

Friedrich geht von der Ansicht aus, daß durch Märchenerzählung in der Schule die Märchenerzählung der Mutter keineswegs überflüssig werde; denn wenn die Schule auf Klarheit und Tiefe dringt, so vermag sie doch nicht die Innigkeit und Wärme der mütterlichen Erzählung zu erreichen. Anderseits aber lassen sich die häuslichen Märchenerzählungen sehr viel Unpädagogisches zuschulden kommen: Sie überschreiten den Erfahrungskreis der Kinder, berücksichtigen nicht genug die Fassungskraft der Kleinen, unbekümmert darum, ob die Erzählung nicht gar zu verwickelt ist, reizen die Phantasie des urteilslosen Zuhörers, erregen ungescheut Furcht und Angst, erfüllen die zarte Seele mit abgeschmacktem Aberglauben und schämen sich oft nicht, unreine unsittliche Bilder und Gedanken in ihre Geschichten einfließen zu lassen. (S. 5) Mit dieser Kenn-

zeichnung der häuslichen Märchenerzählung hat Friedrich für sehr viele Fälle zweifellos recht. Er möchte nun dadurch Abhilfe schaffen, daß auch in dieser Hinsicht zwischen Schule und Haus eine Verbindung hergestellt werde: die häusliche Erzählung soll an die Schulerzählung anknüpfen; und die Schule übernimmt die Pflicht, die Mütter in sog. Elternabenden über die rechte Erzählungsweise aufzuklären. Im übrigen hebt Friedrich schon selbst eingehend hervor, daß man sich keinen übertriebenen Erwartungen über die Erfolge dieses Zusammenwirkens hingeben dürfe (S. 7): Die Kreise der Not und Armut einerseits, des Überflusses und der Gleichgültigkeit anderseits scheiden aus; abgesehen davon, daß Mägde, Wärterinnen, die Kinder selbst allerlei unzweckmäßige Erzählungskünste treiben. Die Forderung selbst möchte er aber trotz der Bedenken nicht aufgeben. — Was nun die Gestaltung dieser Märchenerzählung betrifft, so empfiehlt er Einfachheit in den Zügen der Begebenheit, nach Art der Äsopischen Fabel, wie ja überhaupt die Kinder gerade der Tiererzählung besondere Teilnahme entgegenbringen; die Ausmalung im einzelnen muß sich jedoch an den Märchenton anschmiegen: Die Äsopische Lehrfabel ist nicht breit, lebendig, ausführlich genug. Er schlägt also gleichsam eine Verschmelzung der Äsopischen Fabel und des Grimmschen Märchens vor. Für die Art, wie er es sich denkt, gibt er selbst 2 Beispiele: „Der böse Wolf" und „Das Böcklein". — Friedrichs Ausführungen sind sehr fesselnd, selbst wenn man der Verwirklichung gegenüber noch mehr Bedenken hegt als er selbst. Übrigens setzt auch die Umformung oder gleichzeitige Zurückbildnng der Äsopischen Fabel zur epischen Tiergeschichte (Jakob Grimm!), wenn sie nicht ganz ins Platte verfallen soll, ein gut Teil dichterischer Begabung voraus!

Cassel. P. Goldscheider.

Sallwürk sen., E. von, Ein Lesestück. Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Herausgegeben von Friedrich Mann. 260. Heft. Langensalza 1905. Hermann Beyer & Söhne. 25 S. 8°. 0,30 M.

E. v. Sallwürk geht von dem Lesestücke „Die Rottanne oder Fichte" aus, welches in den von ihm geleiteten didaktischen Übungen Schwierigkeiten bereitete. Das Stück ist A. W. Grubes Biographien aus der Naturkunde entnommen. Es handelte sich um Unterweisung 11—12-jähriger Knaben. Inhalt: Bei der Auswahl eines wissenschaftlichen, im vorliegenden Falle eines naturwissenschaftlichen Stückes ist erforderlich, daß es mit dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft im Einklang stehe. Zugleich aber muß das Lesebuch in seinem ganzen Aufbau darauf ausgehen, dem Schüler je nach seiner Klassenstufe eine Art von Weltansicht zu vermitteln, einen Zusammenschluß der von ihm erworbenen Einzelkenntnisse. Schon frühzeitig müssen wir eine derartige Verknüpfung von Vorstellungen, ein Suchen nach dem Zusammenhange der Dinge anregen und dazu anleiten, daß die Stellung des Menschen zu den Dingen bereits von den Knaben durchdacht werde. Dadurch muß eine Gewöhnung zu dieser verknüpfenden Betrachtungsweise anerzogen werden, während sie gegenwärtig nur von den ernster Denkenden dauernd festgehalten werde. — Im Zusammenhange mit dieser

dem Lesebuche zugewiesenen Aufgabe verfolgt v. Sallwürk die Entwicklung des deutschen Lesebuches von Rochows „Versuch eines Schulbuches für die Kinder der Landleute" usw. an (1772); er unterscheidet die rationalistische und moralisierende Tendenz, die formale, die ästhetische. Das neuere Lesebuch umfaßt alle diese Zwecke, ohne indes die rechte den Schüler oder das Volk fesselnde Kraft entfalten zu können. Auf Grund dieser allgemeineren Bestimmungen entwickelt dann v. Sallwürk die Behandlung des Lesestückes im einzelnen: Bei der Erklärung muß die Gelehrsamkeit zurückgedrängt werden, die allerlei hinzufügt; man erläutere nur, wo es durchaus erforderlich ist und nur um den Sinn festzustellen, damit sich der Schüler daran gewöhne, „den Dingen selbst nachzudenken"! Also Fluß, Zusammenhang, Herausarbeitung des Gesamtinhalts! Und dementsprechend auch nicht das mechanische Lesen fortwährend unterbrechen! Aber freilich auch nicht (2. Kunsterziehungstag!) annehmen, daß die bloße Darbietung genüge und daß sich das unmittelbare Verständnis von selbst anschließe! Im übrigen hängen Umfang und Art der Erläuterung von der Natur des vorgelegten Gegenstandes ab. Dies veranschaulicht v. Sallwürk an mehreren Beispielen (Lienhard „Burenpatrouille"; v. Liliencron „Auf dem Kirchhof"). Eine gewisse Vorbereitung der eigentlichen Aufnahme, eine „Grundlegung" für die Erweckung der rechten Stimmung hält auch v. Sallwürk für unerläßlich; er dringt jedoch überall auf möglichste Knappheit. Die „Wiedergabe" des Gegenstandes durch den Schüler muß sofort auf die Darbietung folgen; dann schließt sich die „Erweiterung" an, die auf dem Wege der Realinduktion in dem oben angedeuteten Sinne einen „bleibenden Erkenntnisgewinn" herausarbeitet. — Ich nenne aus der wertvollen Abhandlung des bekannten hervorragenden Pädagogen noch einige besonders wichtige Sätze: „Man muß in der Schule schneller lesen, damit der junge Mensch, wenn er die Schule verlassen hat, langsamer lese." (S. 14). Zweck: „bei einer möglichst einfachen Gestaltung der methodischen Behandlung des Lesestückes diesem doch die vertiefende und zusammenhängende Wirkung zu sichern". (S. 25).

Cassel. P. Goldscheider.

Kern, Otto, Goethe, Boecklin, Mommsen. Vier Vorträge über die Antike. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. 101 S. 8°. 1,80 M.

Bei aller Übereinstimmung mit der aus dem Titel bereits ersichtlichen Tendenz ist es nicht möglich, dem Verfasser Beifall zu spenden. Dazu sind die Gedanken, um nur dies zu sagen, allzu sprunghaft aneinandergereiht — Volkshochschulvorträge denkt man sich anders: mehr Schwarzbrot, weniger Sahnenschaum! — und der Ausdruck leidet, bei allem Pathos, an einer selbst in Deutschland seltenen Ungepflegtheit: „die Tradition an Griechenlands stolze Zeit verschwand" (17), Mommsen hat lange „zu einem der Führer einer politischen Partei gehört" (91). So schreibt man nicht nur, so redet man jetzt sogar? und wiederum in Volkshochschulkursen? Ein schlechtes Buch stirbt bald; aber hat ein feierlich gesprochenes Wort sich erst einmal in eines andächtig lauschenden Hörers Ohr festgesetzt, so pflanzt es sich bazillenartig weiter; und die Folgen sind unabsehbar.

Berlin. Otto Schroeder.

Fränkel, Ernst, Griechische Denominativa in ihrer geschichtlichen Entwicklung und Verbreitung. Göttingen 1906. Vandenhoeck u. Ruprecht. VI u. 296 S. 8°. 8 M.

Der Verfasser behandelt im ersten Buch die Verba auf -αίνειν, im zweiten die auf -οῦν, im dritten die auf -εύειν, im vierten die Ableitungen auf -μα und -σις von den behandelten Denominativbildungen und endlich in einem Exkurs „die Entstehung der Verba auf -όνειν sowie die etwaigen Reste der Tiefstufe -un- im Griechischen". In dem letzteren Kapitel werden auch die Substantiva auf -υγξ, -υγγος und -ιγξ, -ιγγος behandelt, in denen Fränkel Reste der Tiefstufe -un- mit Gutturalerweiterung zu sehen glaubt. Ob der Versuch, diese und andere eigentümliche Substantivbildungen im Griechischen zu erklären, geglückt ist, möchte ich bezweifeln und mich auf einige Bemerkungen über den Hauptinhalt des Buches beschränken. Der Verfasser hat zunächst auf Grund sehr ausgedehnter eigener Lektüre das hierher gehörige Material sehr erweitert, sodann die einzelnen Erscheinungen in ihrer geschichtlichen Entwicklung verfolgt und ihren Grund zu erklären, insbesondere auch die mundartliche Verteilung der einzelnen Gruppen festzustellen gesucht. Ein alphabetisches Verzeichnis ist den einzelnen Abteilungen der behandelten denominativen Verba hinzugefügt und erleichtert die Benutzung des Buches. Im ganzen kann man meines Erachtens das Buch als eine geradezu mustergültige Behandlung eines ausgedehnten Abschnittes der griechischen Grammatik bezeichnen. Wenn es der Tendenz dieser Monatschrift entsprechend gestattet ist, noch ein Wort über die Verwendbarkeit des Werkes für Schulzwecke hinzuzufügen, möchte ich darauf hinweisen, daß das Studium desselben in erster Linie für die Lektüre des Homer, sodann auch für die des Herodot und der Tragiker fruchtbar gemacht werden kann.

Gelsenkirchen. A. Kannengießer.

Hoffmann, Otto, Die Makedonen, ihre Sprache und ihr Volkstum. Göttingen 1906. Vandenhoeck u. Ruprecht. VI u. 284 S. 8°. brosch. 8 M., in Lw. geb. 9 M.

Die Nationalität der Makedonen hat schon Fick im Jahre 1864 und eingehender im Jahre 1874 durch eine Untersuchung der makedonischen Glossen und Personennamen aufzuhellen gesucht. An dem von ihm gefundenen Ergebnis, daß die Makedonen Griechen waren, sind dann hauptsächlich von Kretschmer Zweifel geäußert worden, so daß eine erneute Untersuchung dieser Frage notwendig geworden ist. Eine solche hat der Verfasser in dem vorliegenden Buche gegeben. Nachdem er zuerst die Quellen der makedonischen Sprache untersucht und dabei insbesondere über die Beschaffenheit der von dem Makedonen Amerias herrührenden Glossen und die Sprache der Briefe Alexanders des Großen sich Klarheit verschafft hat, behandelt er zunächst den altmakedonischen Sprachschatz. Eine eingehende Untersuchung jedes einzelnen als makedonisch überlieferten Wortes führt zu dem Ergebnis, daß die große Masse der makedonischen Wörter echt griechisch ist und die dem Griechischen fremden Bezeichnungen im Makedonischen „sich auf einen ziemlich engen Kreis von Gegenständen und Begriffen beschränken". Weiter läßt sich feststellen, daß

nahe Beziehungen des makedonischen zu dem thessalischen Dialekt bestanden haben. Dieses Ergebnis wird durch die im folgenden Abschnitt über die makedonischen Personennamen geführte Untersuchung bestätigt. „Die Namen der echten vollbürtigen Makedonen, vor allem die Namen der Fürsten und Adligen, sind ihrer Bildung und ihren Lauten nach rein griechisch." „Beweisen aber die Namen unzweideutig, daß die vollbürtigen Makedonen echte Griechen waren, so ist auch ihr griechischer Wortschatz nicht den Thessalern entlehnt. Die griechische Kultur und Sprache ist nicht von Thessalien aus lediglich als geistiges Gut zu fremden Völkern in Makedonien gewandert, sondern ein griechischer Volksstamm, waffenfroh und kräftig von klugen Fürsten geführt, hat Makedonien erobert und zu einem griechischen Lande gemacht. Das Makedonische war also ein griechischer Dialekt." Durch eine Untersuchung der Eigentümlichkeiten dieses Dialektes wird weiter die Zusammengehörigkeit desselben zum Thessalischen bestätigt, als dessen Schwesterdialekt er bezeichnet werden kann. Im letzten (5.) Abschnitt — dem dann noch einige Anhänge und Register folgen — sucht der Verfasser dann die Gründung des makedonischen Reiches noch etwas genauer festzustellen.

Die Beweisführung des Verfassers ist so sicher und überzeugend, daß an der Richtigkeit der Ergebnisse kein Zweifel übrig bleibt. Hoffmann hat die Frage, welcher Nationalität die Makedonen angehören, endgültig gelöst; und sein Werk wird als Grammatik des makedonischen Dialektes, soweit von einer solchen die Rede sein kann, als eine Geschichte Makedoniens bis auf Alexander den Großen und endlich als eine Sammlung makedonischer Staats-, Privat- und Religionsaltertümer einen dauernden Wert behalten.

Gelsenkirchen. A. Kannengießer.

Dubislav, G. und **Boek, P.**, Methodischer Lehrgang der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. Berlin 1906—1907. Weidmannsche Buchhandlung.

In unserer Zeit, wo das „tiefempfundene Bedürfnis" für neusprachliche Unterrichtswerke hinter uns liegt, wird ein Schulmann nur dann mit einem neuen Lehrgange auf den Plan treten dürfen, wenn es ihm gelungen ist, über das vorhandene Gute hinaus etwas Besseres vermocht zu haben, wenn seine Arbeit wirklich einen Schritt vorwärts bedeutet. Und das dürfte im vorliegenden Falle, um das Ergebnis der Prüfung vorwegzunehmen, der Fall sein. Das neue Lehr- und Lesebuch ist im wesentlichen nach denselben, und sagen wir getrost bewährten Grundsätzen verfaßt wie die bekannten englischen Lehrbücher derselben Verfasser: im wesentlichen, denn im einzelnen ist hier neben bewährtes Alte in größerem Umfange „zukunftssicheres" Neue getreten; ein Ruck nach links ist unverkennbar. Doch sehen wir näher zu. Eingeschaltet sei eine Übersicht über die einzelnen Teile des Lehrgangs.

Elementarbuch der französischen Sprache.

Ausgabe A. Für Gymnasien und Progymnasien. Quarta, Untertertia und Obertertia. Mit zwei Karten und einer Münztafel. gr. 8. (VIII u. 267 S.) 1906. geb. 2,60 M.

Ausgabe B. Für Realgymnasien, Realprogymnasien und Berliner Realschulen. Quarta, Untertertia und Obertertia. Mit zwei Karten und einer Münztafel. gr. 8. (VIII u. 268 S.) 1906. geb. 2,60 M.

Ausgabe C. Für Realschulen, Oberrealschulen und Reformschulen. Erster Teil. Sexta. Sechste Klasse. gr. 8. (VIII u. 107 S.) 1906. geb. 1,20 M. Zweiter Teil. Quinta und Quarta. Fünfte und vierte Klasse. Mit zwei Karten und einer Münztafel. gr. 8. (VIII u. 254 S.) 1906. geb. 2,60 M.

Schulgrammatik der französischen Sprache. gr. 8. (III u. 125 S.) 1906. geb. 1,40 M.

Französisches Übungsbuch.

Ausgabe A und B. Für Sekunda und Prima der Gymnasien, sowie für Obertertia, Sekunda und Prima der Realgymnasien. Mit einer Karte von Frankreich. gr. 8. (X u. 262 S.) 1907. geb. 2,60 M.

Ausgabe C. Für die Klassen: III, II, I der Realschulen und für Untertertia, Obertertia, Untersekunda der Oberrealschulen und Reformschulen. Mit einer Karte von Frankreich. gr. 8. (VIII u. 330 S.) 1907. geb. 3 M.

Da die drei Ausgaben des Elementarbuches im großen ganzen dieselben Stoffe enthalten, soweit nicht durch die Verschiedenheit des Lehrplans der verschiedenen Schularten eine Änderung in der Anordnung geboten war, da sie naturgemäß nach denselben einheitlichen Grundsätzen gearbeitet sind: so seien sie auch als einheitliches Ganze besprochen. Betrachten wir zunächst die Darbietung des Stoffes. Überall bildet die Anschauung den Ausgangspunkt, in der Formenlehre wie in der Syntax, und zwar wird der fremde Sprachstoff vorwiegend in zusammenhängenden Texten geboten. Am Anfang, wo Einzelsätze nicht gut zu umgehen waren, ist darauf gesehen, daß sie in einem gewissen Zusammenhange stehen. Wo Einzelsätze zur Ergänzung des Anschauungsmaterials dienen, enthalten sie nur bereits geübtes, bekanntes Sprachgut (siehe dieserhalb auch unter „Übungen"). Ebenso glücklich wie die Form der Darbietung ist die Wahl der Stoffe in Ansehung des Inhalts. Nur anregende, den Schüler ansprechende Stoffe sind zugelassen: so das Vorwort. Und das Buch hält, was es verspricht. Auf der Unterstufe ist der Übungsstoff in breitestem Umfange dem täglichen Leben entnommen. Die Umgangssprache, die bei einer lebenden Sprache unabweisbar Berücksichtigung erheischt, ist in das Elementarbuch organisch hineingearbeitet, nicht, wie vielfach sonst — auch das englische Elementarbuch der Verfasser ist von diesem Fehler nicht frei — in einen Anhang verbannt, wo sie dann nur zu oft eben Anhängsel bleibt, einfach deshalb, weil nach Durcharbeitung der grammatisch orientierten Lektionen des Hauptteils nicht genügend Zeit mehr vorhanden ist. Und diese Stoffe wahren zum andern, soweit dies hier überhaupt möglich ist, einen inneren Zusammenhang. Einige Überschriften mögen dies zeigen (z. B. *la classe — ce que fait l'élève, les repas — ce que je fais en prenant mon déjeûner, le lever (ma chambre) — ce que je fais en me levant, le complet neuf — ce que je fais en m'habillant, au guichet de la gare (le voyage) ce que je fais en partant pour un voyage, la lettre — ce que je fais en écrivant une lettre, le théâtre (l'omnibus) — ce que je fais en me rendant au théâtre.* Also immer dieselbe Kerbe,

ohne daß dies vom Schüler unangenehm empfunden wird. Daß hier der Einfluß Gouins am Werke ist, wird im Vorwort ausdrücklich betont. Wunderbarerweise begegnet *le corps humain*, doch ein Gegenstand allernächster Anschauung, nur in C II (Anhang). Oft werden auch die Dinge des täglichen Lebens sozusagen in kulturhistorischer Form vorgeführt, etwa *l'école d'autrefois — l'école de nos jours, une ville il y a 800 ans — une ville d'aujourd'hui — un voyage sur terre autrefois et aujourd'hui.* Was Mangold für die neusprachlichen Realienbücher verlangt hat, ist hier im kleinen versucht: und das ist vorzüglich. Nun wird aber der Schüler, auch nicht der Sextaner, ein ganzes Jahr vor dem Alltäglichen festgehalten, wie es dogmatischer Übereifer zuweilen für gut befindet, die Tafel ist hier reicher gedeckt. Der Schüler durchwandert die Hauptabschnitte der französischen Geschichte: die Zeit der Römer und der Karolinger, die Kreuzzüge und der hundertjährige Krieg, das große Zeitalter Ludwigs XIV. und die glänzende Laufbahn des ersten Napoleon, endlich der letzte deutsch-französische Krieg ziehen in buntem Wechsel vorüber — auf Angabe von Einzeltiteln sei hier verzichtet, nur das eine sei gesagt: das Gebotene ist durchweg vortrefflich, im Vordergrunde steht zumeist die große geschichtliche Persönlichkeit. Nebenher laufen geschichtliche Anekdoten (z. B. *le vieillard, le déserteur*). Auch die Literaturgeschichte bleibt nicht unberücksichtigt. Große Namen wie Corneille, Molière und Hugo treten bei Anlaß von Prosaauflösungen *(le Cid, le malade imaginaire, après la bataille)* dem Anfänger entgegen. Und endlich werden ihm auch französische Realien vermittelt, wiederum in durchaus zu billigender Weise. Hier wird weise Beschränkung geübt; *multum, non multa* ist gerade auf diesem Gebiete eine beherzigenswerte Parole.*) Behandelt sind: *les monnaies, produits de la France, le tour de la France en bâteau à vapeur, le drapeau tricolore* (hier wieder historische Form). Hinzu treten noch einige Gedichte, der jedesmaligen Klassenstufe wohl entsprechend, und einige Lieder, zum Teil auch Übersetzungen deutscher Lieder, alle aber nach bekannten Melodien zu singen. Ob diese Lieder in Zukunft gerade auf unsern Schülerfahrten erklingen sollen, ist allerdings Ansichtssache; das Lied *La France est belle — vivons pour elle!* würde sich jedenfalls dazu schwerlich eignen. Daß im übrigen dergleichen Lieder die Freude in der Schulstube, noch in den Tertien, erhöhen, ist eine vielfach nicht genug gewürdigte Tatsache. Die Stücke des Anhangs sind nach denselben gesunden Gesichtspunkten zusammengestellt; sie ergänzen in willkommener Weise den Hauptteil. Besonders erwünscht sein wird manchen ein Abschnitt über *la formation des empires coloniaux français en Asie et en Afrique;* hierzu eine Karte über den französischen Kolonialbesitz, die leider im Übungsbuch fehlt. Alles in allem verdienen die Lesestücke reiches Lob. Daß ein allmählicher Aufstieg vom Leichten zum Schwereren durchgeführt ist, ist ein weiterer Vorzug. Unregelmäßige Verbformen gelangen mit Recht schon früh zur Einführung, aber nicht als bloße Vokabeln.

In den auf den Texten beruhenden Übungen ist das Hinausgehen über die andern Lehrbücher der vermittelnden Methode — denn ihr ist auch dieser Dubislav-

*) Vgl. die auf der 26. Direktorenkonferenz der Provinz Westfalen angenommenen Leitsätze über die Behandlung der Realien beim Unterricht in den fremden Sprachen (abgedruckt: Zeitschrift für franz. und engl. Unt. VII, 62/3).

Boek zuzuzählen — am deutlichsten erkennbar. In ihnen wird die Einübung und Befestigung des in den Lesestücken gewonnenen grammatischen Wissens und des Wortschatzes mit Stetigkeit und Vielseitigkeit, *repetitio et variatio*, betrieben. Die vielumstrittene Übersetzung ins Französische ist beibehalten, sie wird im Vorwort für unerläßlich erklärt. Einzelsätze und zusammenhängende Stücke dienen diesem Zwecke; immer aber gelangen nur bekannte Vokabeln zur Verwendung, so daß der Schüler seine ganze Aufmerksamkeit auf die zu übende sprachliche Erscheinung richten kann: ein trefflicher Grundsatz, der leider oft — auch in dem englischen Übungsbuch derselben Verfasser — nicht konsequent genug durchgeführt wird. Zu diesem bewährten Lehrmittel der alten Schule, das sich allmählich auch in strengeren Reformerkreisen wieder zur Anerkennung emporringt (cf. Büttner, Neuere Sprachen, 1907), treten eine ganze Reihe einsprachiger Übungen, die in Anlehnung an die Verfasser als Umgestaltung — zu der übrigens die französischen Texte sich durchweg sehr gut eignen — oder Ergänzung französischer Texte bezeichnet sein mögen. Unter den Übungen der ersten Art verdient Hervorhebung die immer wieder geforderte Umbildung von Aussagesätzen zu Fragen, eine Übung, die mindestens ebenso wichtig ist wie der häufiger beschrittene Weg von der Frage zur Antwort. Der Schüler erhält planmäßig eine Einführung in die Reichhaltigkeit der Fragemöglichkeiten. Die anderen einsprachigen Exerzitien (wie Änderungen in Numerus, Kasus, Person, Tempus; Umsetzung des *genus verbi*, Konjugation ganzer Sätze u. a. m.) sind allgemein in Gebrauch. Besonders wichtig ist, worauf schon oben hingewiesen wurde, daß in den meisten Kapiteln der betreffende grammatische Einzelfall in Einzelsätzen noch umfassender zur Anschauung gebracht wird. Diese Sätze eignen sich sehr zu Retroversionen und zu immer erneuter Wiederholung des grammatischen Lehrstoffs. Früh schon (in B. z. B. von Lekt. 19 an) wird die freie Wiedergabe des Lesestücks gefordert, ein nicht genug zu empfehlendes Verfahren, wenn anders nicht später der Aufsatz gar zu sehr Stückwerk bleiben soll. Diese Umgestaltung wird ergänzt durch die sogenannte Vervollständigung französischer Texte und Einzelsätze. *Combler les lacunes!* ist eine oft wiederkehrende Vorschrift. Der Schüler hat in ein französisches Stück die entsprechenden französischen Formen einzusetzen, eine Übung, die bisher wohl weniger üblich war. Systematisch durchgeführt ist sie auch in dem Lehrbuch von Pommeret (siehe Monatschrift V, 610). Diese Übung dürfte sich recht ersprießlich gestalten, vorausgesetzt, daß die vom Schüler verlangte Arbeit nicht gar zu mechanisch ist, indem von ihm immer der genau gleiche Denkprozeß verlangt wird. Hier gibt es ohne *variatio* keine wirkungsvolle *repetitio!* Diesen Weg, Grammatik zu üben, wandeln die grammatischen Übungsbücher, besonders der Volksschule, auf muttersprachlichem Gebiete längst, und seine Übertragung auf das Fremdsprachliche ist erfreulich. Abschließend sei hinzugefügt, daß für alle diese einsprachigen Übungen immer genaue Anweisungen gegeben sind, so daß das Haus die Arbeit der Schule unterstützen kann, was ja für schwächere Schüler von ganz besonderer Bedeutung ist. So werden denn auch die Klagen verstummen, die gerade in diesem Punkte gegen den modernen Sprachbetrieb nicht selten vernommen werden. Als Unterrichtssprache ist in immer steigendem Maße das Französische gedacht. Oft wird, ganz

wie in anderen modern gerichteten Lehrbüchern, vom Schüler der Befehl des Lehrers mit der entsprechenden französischen Wendung ausgeführt (z. B. *ôtez les livres — nous ôtons les livres).* Es ist bei dem ganzen Charakter des Buches wohl nicht anzunehmen, daß der Schüler das tagtäglich Wiederkehrende tagtäglich mit denselben stereotypen Phrasen begleiten soll. Es geschieht dies (vielleicht nicht selten) tatsächlich, bleibt jedoch gleichwohl widersinnig. Als einzelne Übung unter vielen andern ist auch dies Verfahren selbstverständlich wohl am Platze. Groß ist die Sorgfalt, mit der die Durchdringung und Einprägung des Wortschatzes betrieben wird. Nicht zuletzt aus diesem Grunde haben die Verfasser zusammenhängenden Lesestücken vor Einzelsätzen den Vorzug gegeben, weil langjährige Erfahrung sie gelehrt hat, daß die in sinnvollem Zusammenhang stehenden Wörter sich gegenseitig stützen, wie die Steine eines Brückenbogens. Sorge für die Sicherung des Wortschatzes tragen aber auch dementsprechende Übungen, alle fußend auf dem Boden immanenter Wiederholung, worauf schon verschiedentlich hingedeutet wurde. Dadurch, daß die Vokabeln in immer neuen Gruppierungen dem Lernenden entgegentreten, wird Langeweile wirksam ferngehalten. Daß aber auch besondere Vokabelübungen mit Nachdruck angestellt werden, ist überaus wichtig. So werden wiederholt Vokabeln zu Gruppen vereinigt, die der Schüler zu lesen und zu übersetzen hat; oft wird auch von ihm verlangt, den Wortsinn französisch wiederzugeben *(expliquer les mots suivants!).* An anderer Stelle werden Vokabeln durch synonyme Ausdrücke ersetzt; auch sprachlich verwandte Wortgruppen werden zusammengestellt. Vom dritten Lehrjahre an wird der Wortbildungslehre einiger Raum gewährt (so A 37, B 33, C II 33). Der Einfluß Carrés ist hier mit Händen zu greifen. Was wir aber als Deutsche den Verfassern nicht vergessen wollen, ist, daß sie den Schüler wiederum planmäßig aufmerksam machen auf die vielen wohl zu vermeidenden Fremdwörter: er lernt z. B. Kuvert, Offerte als unfranzösische Wortgebilde erkennen, lernt Fremdwörter dem Sinne nach erfassen und sie, soweit als möglich, durch gute deutsche Wörter ersetzen. Daß die Pensen der einzelnen Klassen nicht gar zu ängstlich festgehalten sind — so ist z. B. in B die für O III geforderte Belehrung über den Gebrauch der Hilfsverben in Lekt. 24 und damit wohl nach U III verlegt —, wird man in unserer Zeit, wo wiederholt die Lehrpläne nicht als die allein seligmachende Norm charakterisiert sind, den Verfassern nicht vorhalten wollen. Das Pensum der Realsexta (C I) ist etwas knapp bemessen, doch dies wohl mit Recht. Es wird in der Tat nicht möglich sein, wie die Lehrpläne wünschen, die Formenlehre auch nur in ihren Anfangsgründen hier zu erledigen, wenn der Unterricht mehr als bloßes „Gehabthaben" sein soll. Das Fragefürwort hätte aber unbedingt auch in dem grammatischen Teil von C I Aufnahme finden müssen. Den Schluß des Elementarbuches bildet ein sorgsames Wörterverzeichnis, in C I die phonetische Umschrift von vier Lesestücken, die Freunden der Schulphonetik willkommen sein wird. Zum Schluß möge noch der Wunsch eines verehrten Kollegen hier Platz finden: nämlich dem Vokabular zu den einzelnen Stücken ein solches nach Wortklassen in alphabetischer Reihenfolge hinzuzufügen. Dann kann der Lehrer bei Umbildungen sich stets des den Schülern zu Gebote stehenden Wortschatzes vergewissern.

Die Besprechung des Übungsbuches kann knapper gefaßt werden, da es nach den gleichen Gesichtspunkten verfaßt ist. Ein Wort zunächst über die beiden Ausgaben. Ob es richtig war, für Gymnasium und Realgymnasium nur eine Ausgabe zu veranstalten, ist doch zweifelhaft. Gewiß steht dem Gymnasium von UII ab, wie es heißt, nur eine wöchentliche Lehrstunde weniger zur Verfügung. Wenn aber, was wohl als allgemein üblich angenommen werden darf, in der UII beider Schularten der Lektüre zwei Stunden gewidmet werden, dann verbleibt dem Gymnasium nur halb so viel Zeit wie dem Realgymnasium für die Erledigung des obendrein die ganze Syntax in ihren Grundzügen umfassenden Pensums. Das ist doch ein gewaltiger Unterschied, dem auch ein Sonderübungsbuch Rechnung tragen muß. Diesem Umstande verdankt Rickens Gymnasialbuch geradezu seine Entstehung. Die im Übungsbuch unter A gebotenen Texte, die die syntaktischen Regeln zur Anschauung bringen, entnehmen ihre Stoffe denselben Gebieten wie das Elementarbuch; den Vorkommnissen des täglichen Lebens wird nicht mehr so breiter Raum zugestanden. Aber es wird dafür gesorgt, daß der Schüler den auf der vorhergehenden Stufe erlernten Wortschatz der Umgangssprache nicht wieder vergißt. Zu diesem Zwecke sind in der Ausgabe A und B unter II (Stoffe zu Sprechübungen) die hierher gehörenden Sprechübungsstücke des Elementarbuches wieder abgedruckt — möchte das doch auch in dem englischen Übungsbuch derselben Verfasser bald nachgeholt werden! Im Übungsbuche C sind die Übungsstücke unter E, die der Wiederholung der vorhergehenden Klassenpensen, vor allem der Befestigung der unregelmäßigen Zeitwörter dienen, von Zeit zu Zeit durch Sprechübungsstücke über das tägliche Leben ersetzt, die der Unterstufe entnommen sind. Das ist vorzüglich und in der Tat etwas, was man in den gangbaren Lehrbüchern zumeist vergeblich suchen wird. Der eben erwähnte Abschnitt „Stoffe zu Sprechübungen", der beiden Ausgaben gemeinsam ist, verdient überhaupt größte Anerkennung, weil die Verfasser es sich haben angelegen sein lassen, den Sprechstoff von Klasse zu Klasse intellektueller zu gestalten. Sie verhehlen sich nicht, daß die Alltäglichkeiten des Lebens dem Schüler der Oberstufe in geistiger Beziehung gar zu wenig bieten, ihn nicht zufrieden stellen können. Sie wollen auch in diesen Übungen zum Denken anregen. So folgen auf eine Reise nach Paris einige geographische, selbstredend Frankreich behandelnde Abschnitte, dann eine Inhaltsangabe des die Schüler (jedenfalls der Mittelstufe) fesselnden *tour du monde* von Jules Verne und zuletzt die wichtigsten Abschnitte der französischen Geschichte, in übersichtlicher und anziehender Weise erzählt. Übrigens sind alle französischen Texte von einem Nationalfranzosen auf ihre Echtheit hin geprüft. Kehren wir zurück zu dem Kapitel der Einübung der Grammatik, der die Stücke unter B, C und D dienen. Die bereits eingehender geschilderten einsprachigen Übungen nehmen auch hier einen breiten Raum ein; in den Vordergrund aber tritt mehr und mehr die Übersetzung in die Fremdsprache. Am Ende der Klassenpensen sind jedesmal Einzelsätze und zusammenhängende Stücke geboten, die für zusammenfassende und ergänzende Wiederholungen, auch auf der Oberstufe, mit Vorteil herangezogen werden können. Eins aber ist an diesen deutschen Einzelsätzen und Stücken zu tadeln; nicht selten bieten sie das so oft gerügte Übersetzungsdeutsch. Die folgenden Beispiele sind

dem Übungsbuch C entnommen; im Elementarbuch ist mir dieses Auchdeutsch nicht aufgestoßen. Oft ist der Ausdruck zu bemängeln: z. B. der erstaunliche Garten, Napoleon wollte Preußen brauchen, den Staat genießen, seine Anstrengungen vereinigen, Jagd auf die Wölfe, der Ort wo u. a. m. Auch der Satzbau läßt an einigen Stellen zu wünschen übrig, z. B. S. 37, B, Satz 7 (böser Schachtelsatz). Inhaltlich ist nicht alles in Ordnung. Daß Napoleon der größte Monarch gewesen ist, der je gelebt hat, ist doch sehr anfechtbar und auch in dem Übungsbuch um so unangebrachter, da uns immer wieder versichert wird, daß er auf St. Helena beständig gelogen habe. Nichtssagend ist ein Satz wie: In Frankreich werden viele Dinge gesagt, welche in Deutschland nicht gesagt werden. Die deutschen Teile des Übungsbuches müssen unbedingt nachgeprüft werden. Doch ist dies eine Einzelheit, die den Gesamtwert des Buches nicht beeinträchtigt; diese Ausstellungen werden in einer Neuauflage leicht berücksichtigt werden können. Die Auswahl der Gedichte und die Gewissenhaftigkeit, mit der die abschließenden Wörterverzeichnisse gearbeitet sind, sind zu loben.

In dem Übungsbuche wie in der jetzt zu besprechenden Grammatik ist dreifacher Druck verwandt, um das Wesentliche von dem minder Wesentlichen oder Entbehrlichen auch äußerlich zu unterscheiden. Der Schüler der Mittelstufe soll nicht durch die Überfülle grammatischer Regeln erdrückt, das hier Übergangene bei der für die Oberstufe vorgeschriebenen Ergänzung und Vertiefung nachgeholt werden. Allerdings wird manchem das eine oder andere wichtig erscheinen, was sich hier in Mittel- oder gar Kleindruck präsentiert. Die in § 146 in Kleindruck gegebene Regel über die Übereinstimmung des Adjektivs mit seinem Substantiv wird man z. B. nicht für die Oberstufe aufsparen wollen. Im übrigen verdient dieses Verfahren unbedingte Anerkennung. Zu begrüßen ist es auch, daß für Wichtiges oder leicht Verfehltes grundsätzlich Fettdruck angewandt ist; man könnte hier oft noch weiter gehen und z. B. auch Formen wie *j'écrivis, je conduisis, lui* (ihr) dieser Wohltat teilhaftig werden lassen. Eine ganz besondere Sorgfalt haben die Verfasser in der Auswahl der Beispiele bewährt: inhaltlich wie formell. Sie sind durchweg kurz und prägnant; stofflich sind sie dem täglichen Leben, der Landeskunde Frankreichs und seiner Geschichte entnommen, so daß dem Schüler auch hier französisches Wesen entgegentritt, auch hier sein Denken nicht bloß formal geübt, sondern auch inhaltlich bereichert wird. Sie bieten nichts, dessen Inhalt den Schülern nicht schon bekannt oder doch unmittelbar verständlich ist: das, was für Übungssätze gilt (Budde, Lehrprob. u. Lehrgänge, 1907, S. 389), dürfte auch für grammatische Beispielsätze ein Vorzug sein. Des weiteren haben die Verfasser sich mit Erfolg Übersichtlichkeit in der Anordnung des Stoffes angelegen sein lassen — bei § 163 fehlt die Überschrift, — auch die von ihnen vorgenommene Kürzung des grammatischen Stoffes dürfte in den wesentlichen Punkten zu billigen sein. Aber *chacun a les défauts de ses qualités.* Aus dem Streben nach Vereinfachung und Knappheit resultieren die Mängel des Buches: unter der Knappheit hat zuweilen die Klarheit, unter der Vereinfachung die auch für Schulzwecke in gewissen Grenzen zu erstrebende Vollständigkeit gelitten. Die Regeln sind nicht immer scharf genug gefaßt (vgl. besonders § 156, 3, Anm.) oder bleiben zu sehr in dem bloß Andeutenden stecken (vgl. etwa in § 186 das aus Anlaß des Adverbs

tout Gesagte). Induktion aber soll in der Grammatik selbst nicht mehr getrieben werden; aus diesem Grunde will es mir unerheblich dünken, ob hier das Beispiel der Regel vorangeht oder umgekehrt. *In puncto* Vollständigkeit lassen meines Erachtens Verfasser — wie übrigens viele unserer heutigen Schulgrammatiker — außer acht, daß die Grammatik doch naturgemäß auch ein Buch zum Nachschlagen sein soll; und da darf sie in einfachen Fällen nicht versagen. So fehlt z. B. der Gebrauch von *lequel* nach *parmi* (und *entre*) in § 166, die Konstruktion *venir de faire qc* (das seltenere *venir à* begegnet in § 122, 1, b). Nicht konsequent ist die Stellung zu dem bekannten französischen Ministerialerlaß. Bald ist er berücksichtigt — in § 77, 6—7 ist das Zulässige sogar *in extenso* vorgeführt, was sicherlich besser unterbliebe — an andern Stellen wieder nicht (so § 129, 2, Anm. 2 und § 146, Anm.). Übrigens scheint die Begeisterung für den Erlaß stark abzuflauen (vgl. vor allem den Bericht über die 8. Hauptversammlung des neuphil. Provinzialverbandes von Hessen-Nassau, Neue Sprachen XV, 235/36). Eine neue Auflage, die bei dem hohen Gesamtwert des Lehrgangs bald nötig sein wird, wird eine präzise Fassung der Regeln und eine größere Vollständigkeit des grammatischen Stoffes ins Auge zu fassen haben, unbedingt aber muß sie bringen: ein Sachregister, das leider ganz fehlt,*) wohl auch ein Inhaltsverzeichnis.

Die äußere Ausstattung aller dieser Bücher ist vorzüglich: Druck und Papier lassen in ihrer Vollkommenheit nichts zu wünschen übrig. Druckfehler begegnen selten (Übungsbuch C, S. 12, Satz 12; Grammatik § 169, Anm. 1; § 118, Anm. 1 doch wohl *s^{a}a* statt *s^{a}at que*).

Vogue la galère! Dieser Wunsch der Verfasser wird sicher in Erfüllung gehen. Der Lehrgang ist vorzüglich in seiner Art; das Übungsbuch ist eins der besten Lehrbücher der vermittelnden Reform. Ein Vierteljahrhundert ist seit dem *Quousque tandem* Vietors in die Lande gegangen, heiß hat der Methodenstreit getobt, allmählich scheinen die Männer von hüben und drüben auf einer gesunden Mittellinie sich die Hände reichen zu wollen. In einer solchen Zeit muß dieses Werk zweier erfahrener Schulmänner allen denen willkommen sein, für die es wie für die Verfasser feststeht, daß es ein Zurück zu den alten ausgefahrenen Geleisen nicht mehr gibt, die aber wie sie bewährtes Alte festzuhalten entschlossen sind. Dubislav und Boek sind — das lehrt ihr Buch auf Schritt und Tritt — dem Kampfe der Meinungen aufmerksam gefolgt; als ruhig abwägende Beobachter haben sie alles geprüft und das Beste behalten.

Groß-Lichterfelde. O. Siefken.

Raithel, R., Maturitätsfragen aus der allgemeinen Geschichte. Wien und Leipzig 1906. Wilh. Braumüller. XI u. 239 S. 8°. geh. 2,50 M.

Den vor reichlich Jahresfrist von v. Filek-Wittinghausen veröffentlichten Maturitätsfragen aus Geschichte und Vaterlandskunde (vgl. meine Anzeige in dieser Monatschrift VI., S. 341) schließt sich mit dem vorliegenden ein ganz ähnliches Werk an: es ist wie jenes dazu bestimmt, den Schülern höherer Lehranstalten Österreichs als Hilfsmittel zu dienen zur Vorbereitung auf die Maturitätsprüfung und auf

*) Ist in der soeben erschienenen zweiten Auflage enthalten.

die „vorgeschriebenen übersichtlichen Wiederholungen zu Ende eines Semesters". Wie v. Filek-Wittinghausen beantwortet auch Raithel die 66 Fragen, die er als die „wichtigsten leitenden Gesichtspunkte" für die Gruppierung des gesamten Geschichtsstoffes aufstellt, in zusammenhängender, ausführlicher Darstellung, zwar im (zuweilen wörtlichen) Anschluß an die in Österreich gebräuchlichen Lehrbücher, aber doch so, daß der Repetent auf deren Benutzung verzichten und sein Wiederholungsbuch an ihre Stelle setzen kann. Diese Möglichkeit würde, selbst wenn die preußischen Lehrpläne die Benutzung eines solchen Wiederholungsbuches neben den Lehrbüchern gestatteten, für mich genügen, um die Einführung eines Buches, wie das vorliegende eins ist, zu widerraten. Gerade in dem Zwange, daß der Schüler sei es in seinem Gedächtnisse sei es in seinem Lehrbuche sich das Material zusammensucht, das er zur Beantwortung der gestellten Frage gebraucht, gerade in dieser Anregung zur Selbsttätigkeit liegt ein Hauptreiz und Hauptwert der Gesamtwiederholungen: auch sie sollen doch nicht einen bloßen „Drill" zum Examen dienen, sondern in erster Linie das Ziel haben, durch Zusammenfassen des einzelnen unter einem neuen leitenden Gesichtspunkt den geschichtlichen Sinn zu bilden. So kann meiner Meinung nach das Raithelsche Buch entgegen seiner Bestimmung nur für den Lehrer sein. Und der wird sich mit der Wahl der Themata im ganzen einverstanden erklären. „Aus welchen Anfängen entwickelte sich die griechische Kultur?", „Welchen Umfang hatte die griechische Welt, und welche Bande verknüpften sie zu einer ideellen Einheit?", „Welche Entwicklung nahm die athen. Verfassung?", „Welche Bedeutung hatten die Perserkriege für die staatlichen Verhältnisse in Griechenland?", „Übersicht der Versuche einer politischen Einigung Griechenlands", „Inwiefern war Griechenland um die Mitte des vierten Jahrhunderts reif für die Monarchie?", „Welche Schicksale erfuhr Griechenland unter macedonischer Vorherrschaft?", „Die weltgeschichtliche Bedeutung des hellenistischen Zeitalters": diese acht Themata z. B. sind in der Tat die großen Gesichtspunkte, unter denen sich die griechische Geschichte etwa zusammenfassen ließe. Nur wird man, um die Schüler durch solche Wiederholungen nicht zu überlasten, diese und jene Frage noch mehr zerschlagen. Auch an ihrer Ausführung wird, was Vollständigkeit und Übersichtlichkeit betrifft, der Lehrer seine Freude haben; im einzelnen freilich wird er diese und jene Ausstellung machen, von denen hier nun ein paar zum Belege meiner Behauptung Platz finden sollen. So wird S. 1 mit Unrecht dem Westen des griechischen Festlands jede Spur mykenischer Kulturreste abgesprochen; die Wanderungen treten zu sehr als einheitlich auf (S. 2/3); die Entwicklung des Archontats und die Stellung der Archonten zum Königtum sowie das Datum 683 ist nicht einwandfrei (S. 8); Kleisthenes hat das Archontat nicht den drei ersten Klassen zugänglich gemacht (S. 10); der Areopag ist schon von Ephialtes seiner Befugnisse zum Teil entkleidet worden (S. 10); „beseitigt" worden ist er auch von Pericles nicht; die Schlacht bei Marathon ist mehr als bloße Hinderung eines Landungsversuches der Perser (S. 11); der Einmarsch in Nordgriechenland hat mit der Schlacht bei Thermopylae nichts zu tun (S. 11); Mykale ist zu schreiben (S. 11); S. 12, Zl. 3 „ihrem" statt „seinem"; Hippias verließ 510 Athen (S. 14).

Elberfeld. W. Meiners.

Seyfert, B., Bilderanhang zu Neubauer, Lehrbuch der Geschichte, unter Berücksichtigung der Kultur- und Kunstgeschichte für die Belehrung in Schule und Haus. 370 Abbildungen mit erläuterndem Text. Halle 1906. Buchhandlung des Waisenhauses. 160 S. gr. 8°. 2,50 M., geb. 3 M.

Es gibt im wesentlichen zwei Arten, die Geschichte durch Abbildungen zu erläutern. Die eine rückt das stoffliche Interesse in den Vordergrund und bringt alles bei, was geeignet ist, geschichtliche Vorgänge und Zustände zu illustrieren, und seien es auch moderne Phantasiebilder; die Rücksicht auf die Form, den Stil kommt erst in zweiter Linie. Die andere Art stellt neben den Stoff ebenbürtig die Form; sie wird sich auf Abbildungen beschränken, die den Charakter der betr. Zeit tragen, in ihr wurzeln, sie wird auf diese Weise innerhalb der jeweiligen Zeitabschnitte Stileinheit erreichen und so selbst stilbildend wirken. Wer den ersten Weg wählt, wird z. B. M. von Schwind's Sängerkrieg auf der Wartburg in die Zeit des Mittelalters, Menzels Friedericiana in die des großen Königs einreihen; wer den zweiten Weg betritt, wird diese Werke als künstlerischen Niederschlag ihrer Entstehungszeit bewerten und sie demgemäß in die Entwicklung des 19. Jahrhunderts einordnen. Und wenn man fragen wollte, welche der beiden Arten den Vorzug verdiene, so würde die Antwort lauten: für unsere Unter- und Mittelklassen die erste, für die Oberklassen die zweite. Dem Stoffhunger des Tertianers z. B. kommt die erste entgegen, während die Stilempfindung auf dieser Stufe noch nicht ausgebildet ist; das ästhetische Gefühl des Primaners dagegen verlangt Schonung und sorgfältige Pflege, für sein gereifteres historisches Verständnis muß der Wartburgkrieg Schwind's für die Romantik, nicht für das Mittelalter in Betracht kommen.

Der zweiten Art gehört an der treffliche Bilderatlas zur deutschen Geschichte von Knötel sowie das rühmlichst bekannte Werk von Luckenbach „Kunst und Geschichte", dessen III. Teil (Deutsche Kunst des 19. Jahrhunderts) wiederum alles Lob verdient, und dessen I. Teil (Alte Geschichte) soeben in 6. durch wertvolle Zugaben bereicherter Auflage erscheint. Auch die für die Oberklassen bestimmten Bilderanhänge des Ref. zu Pfeifers Lehrbuch für den Geschichtsunterricht führen diesen Grundsatz durch. Die erste Art vertritt der vorliegende Bilderanhang zu Neubauers Lehrbuch der Geschichte, in Ansehung des stattlichen Formats wohl eher Bilderatlas zu nennen. Ein reiches Material — auch die Prähistorie sowie deutsche Stadt-, Burg- und Dorfanlagen sind berücksichtigt — ist hier mit meist glücklicher Hand zusammengetragen. Vermissen könnte man vielleicht einige Pläne, wie von den Burgen von Tiryns, Athen, Pergamon, auch etwa den Grundriß eines römisch-griechischen Hauses, der aus Fig. 99 nur schwer zu entziffern ist. Für Michelangelos Riesengemälde vom jüngsten Gericht (Fig. 230) müßte eines der Deckenbilder der Sistina eintreten, Illustrationserzeugnisse wie Fig. 330, 341 und 355 entsprechen nicht der Würde eines Schulbuches. Für Fig. 45 (Tyrannenmörder) und 48 (myronischer Diskobol) finden sich vielleicht in der 2. Auflage bessere Köpfe. Was die Anordnung betrifft, so zeigen sich neben vielem sehr geschickt Gruppierten doch auch einige auffallende Mängel. Das Format erlaubt es, den Äginetengiebel (Fig. 47) als Ganzes, nicht in zwei Stücke zerrissen zu geben. Auf den Seiten 114—115 bedarf es nur einer

Drehung sämtlicher Klischees um 90 Grad, um ein befriedigendes Gesamtbild zu erhalten, wenig befriedigt auch die Gruppierung auf S. 134—135. Bedenklich ist die Zusammenstellung auf S. 126—127: ein sehr minderwertiger, zeitgenössischer Holzschnitt, die Eröffnung der Leipzig-Dresdener Eisenbahn darstellend, neben der Romantik M. von Schwinds! Wenigstens für je zwei zusammen übersehbare Seiten sollte die Rücksicht auf Stileinheit maßgebend sein. Auch sonst könnte für harmonische und sinngemäße Anordnung Luckenbach, dessen Meisterschaft auf diesem Gebiet mit jeder neuen Auflage glänzender hervortritt, noch mehr als bereits geschehen zum Vorbild dienen. Werden diese Wünsche erfüllt, so wird die neue von der Buchhandlung des Waisenhauses der Schule und dem Haus dargebrachte Gabe in noch höherem Maße den Beifall verdienen, auf den sie bereits jetzt als erster Wurf berechtigten Anspruch hat.

Bonn. Paul Brandt.

Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie. Herausgegeben von W. Sieglin. Heft 7 u. 10: **Schmidt, Ludwig Dr.,** Geschichte der deutschen Stämme bis zum Ausgange der Völkerwanderung. 1. Abteilung: Heft 7, 102 S., 3,60 M.; Heft 10, S. 103—231. Mit 2 Karten. 5,60 M. 8°. Berlin 1904 u. 1905. Weidmannsche Buchhandlung.

Von der „Geschichte der deutschen Stämme bis zum Ausgange der Völkerwanderung", die nach und nach in den „Quellen und Forschungen usw." erscheinen soll, bringen die beiden vorliegenden Hefte nur einen Teil der ersten Abteilung, zunächst eine gedrängte Übersicht über die Quellenschriftsteller und einen allgemeinen Hinweis auf die sonstigen für die germanische Urgeschichte in Betracht kommenden Hilfsmittel und Hilfswissenschaften. Je rascher die Bebauer einzelner Forschungsgebiete geneigt sind, Funde zu überschätzen, Ergebnisse zu verallgemeinern und überhaupt zu weitgehende Schlüsse zu ziehen, um so größere Zurückhaltung muß sich der Vorarbeiter der Einzelbeiträge auferlegen, damit nicht etwa Unsicheres oder gar Unrichtiges in Umlauf kommt. Die Vorsicht, mit der L. Schmidt die zweifelhaften Gaben der Ethnographie, der Ortsnamenkunde usw. entgegennimmt, ist durchaus berechtigt. Sie erfüllt den Leser mit Zutrauen zur Darstellung, die im zweiten einleitenden Kapitel erst ein Landschaftsbild Urgermaniens entwirft, dann einen Überblick über die Einteilung der Germanen, ihre allgemeinen wirtschaftlichen Verhältnisse, die Verfassung der Staaten, besonders das Stände- und Kriegswesen in der Zeit vor der Völkerwanderung bietet und endlich die übertreibenden Nachrichten über die Volksmenge der Germanen einer kurzen, aber überzeugenden Kritik unterzieht. Die Geschichte selbst behandelt in drei Büchern: 1. Die Goten vor der hunnischen Invasion. 2. Die Ostgoten vom Einbruch der Hunnen bis zur Begründung des italienischen Reiches (besser wäre wohl gesagt: ihres Reiches in Italien). 3. Die Westgoten bis zur Begründung des tolosanischen Reiches. Die Bezeichnung Ost- und Westgoten behält der Verfasser nur mit Rücksicht auf den herkömmlichen Gebrauch bei, erklärt es aber ausdrücklich als zweifelhaft, ob die Namen Ostrogoten und Wesegoten wirklich auf die Himmelsgegenden hinweisen. Daß die politische Spaltung in die beiden Stämme nicht erst kurz vor dem Hunnensturm eintrat, hat bereits v. Sybel „Entstehung

des deutschen Königtums" gezeigt. Die auf Verherrlichung des Hauses der Amaler zielende Erfindung Cassiodors (S. 57) wirft ein ungünstiges Licht auf dessen ganze Arbeitsweise, deren Mängel Schmidt wiederholt kennzeichnet. Der gediegenen Forschung des Verfassers entspricht die ruhige, einfache Darstellung. Auf S. 137 ff. stört diesen Gesamteindruck der öftere Gebrauch des Wortes „natürlich" an Stellen, wo es ganz gut hätte wegbleiben können. Ein Druckfehlerverzeichnis anzulegen, ist nicht Sache des Lesers; doch wird ihm der „gebirgische (!) Charakter des (germanischen) Landes" auffallen (S. 27).

Hadamar. S. Widmann.

Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie. Herausgegeben von W. Sieglin. Heft 8: **Detlefsen, D.,** Die Entdeckung des germanischen Nordens im Altertum. Berlin 1904. Weidmannsche Buchhandlung. 65 S. 8°. 2,40 M.

Die Entdeckungsgeschichte des germanischen Nordens hängt wesentlich ab von der Feststellung der von den alten Schriftstellern überlieferten Namen und ihrer Deutung. Die Untersuchung wird also zu einer „philologischen Kleinarbeit", deren Ergebnisse der aufgewandten Mühe nicht entsprechen. Bei der Unsicherheit der Überlieferung haben die Annahmen höchstens den Wert von Möglichkeiten. In der richtigen Erkenntnis dieser Sachlage verzichtet der Verfasser der vorliegenden Abhandlung auf die Widerlegung der Ansichten anderer Gelehrten und verhehlt sich nicht das Gewagte seiner eignen Erklärungsversuche. Bezüglich der Hauptstelle Plin. N. h. 37, 35 stehen sich die Meinungen Detlefsens und Franz Matthias' völlig entgegen. Die Lesart Guionibus findet sich nur in einer, allerdings der ältesten Handschrift. Daß sie aus Gutonibus verschrieben ist, wie man sonst annahm, ist eher möglich, als ihr Entstehen aus Inguionibus oder Inguaeonibus, wie Detlefsen es schon 1897 vermutete. Müllenhoff änderte Teutonibus. Das eine Wort bietet für die Betrachtung der unsicheren Umgebung einen etwas schwankenden Standpunkt. Wer vermag zu entscheiden, ob an der angeführten Stelle Mentonomon (Meconomon), wie Franz Matthias zu beweisen unternahm, oder, was Detlefsen empfiehlt, Metuonidis zu lesen ist? Wir werden auf Moorboden gelockt und sollen von dort aus den Inselkranz von Hypothesen erkennen. Gewiß kommt uns manche Deutung als wahrscheinlich vor z. B. die Gleichstellung von Baunonia und Fabaria, andere Annahmen aber auch als recht kühn. Indes, wenngleich die Kritik und Interpretation der Überlieferung im einzelnen Widerspruch erfahren wird, die Arbeit an sich ist forgfältig und gibt jedenfalls Anregung zu Einzeluntersuchungen, an denen sich auch die Ortsforschung beteiligen muß.

Hadamar. S. Widmann.

Lehmann, Konrad, Die Angriffe der drei Barkiden auf Italien. Drei quellenkritisch-kriegsgeschichtliche Untersuchungen. Mit 4 Übersichtskarten, 5 Plänen und 6 Abbildungen. Leipzig 1905. B. G. Teubner. X u. 309 S. 8°. 10 M.

Obgleich über die Streitfrage, auf welchem Wege Hannibal die Alpen überschritten habe, ob über den Kleinen St. Bernhard oder über den Mont Cenis oder

den Mont Genèvre, gründliche Untersuchungen angestellt worden sind, die eine Riesenliteratur hervorriefen, hat bis jetzt doch keine Lösung voll befriedigt. Für jede der drei Hauptansichten gewährt das Gelände Anhaltspunkte, für die sich dann in einem Teile der Quellen wieder Belege finden lassen. Gelingt es, den Widerspruch der verschiedenen Überlieferungen zu beseitigen, dann ist auch im wesentlichen die Frage entschieden. Darum unternimmt es Lehmann, durch Quellenkritik die Schwierigkeiten zu überwinden, und übt diese, indem er, gestützt auf de Luc und Wölfflin, Liv. XXI 31, 9—12 und 32, 6—7, als ein völlig fremdartiges Einschiebsel ansieht und die darin enthaltenen Nebenquellen durch Richtigstellung mit dem Polybianisch-Livianischen Hauptberichte in Einklang bringt. Wenn man seiner Meinung, daß in diesem Einsatzstücke „statt des Namens Druentia einzusetzen ist Rhodanus", zustimmt und mit ihm die Behauptung des Livius, daß Hannibal bei seinem Abstiege in die Po-Ebene die Tauriner als das erste Volk auf italischem Boden angetroffen habe, für unbegründet erkennt, dann wird man auch den weiteren Schlüssen beipflichten. Unter der Insula versteht er das Tiefland an der Drôme- und Isère-Mündung, nicht das Allobrogergebiet bei Vienne. Hannibals Zug ging, nach seinen Untersuchungen, von den Pyrenäen aus in nordöstlicher Richtung in der Nähe der Küste bis an die Rhone, über diese bei St.-Etienne-des-Sorts, dann links der Rhone bis an die Isère und südlich derselben aufwärts. Etwa beim Bec de l'Echaillon betrat der Punier das Alpengebiet. Er überschritt den Drac und die Isère und zog den Fluß weiter aufwärts, stieg über den Kleinen St. Bernhard in das Tal der Dora Baltea über Aosta. Bei Ivrea erreichte er den Rand der Po-Ebene, und zwar mit etwa 20000 Mann zu Fuß und 6000 zu Pferde. Die Berichte über den Verlauf des Alpenmarsches und die Heereszahlen werden genauer Prüfung unterzogen. Darauf folgt die zusammenfassende Darstellung des ganzen Hannibalschen Unternehmens, demgegenüber die Angriffe der anderen Barkiden auf Italien eine untergeordnete Rolle spielen. Wiewohl nach Livius und Appian Hasdrubal denselben Weg wie sein Bruder über die Alpen einschlug, vermutet Lehmann, daß sein Zug über den Mont Genèvre in das Tal der Dora Riparia ging. Das Schlachtfeld am Metaurus findet er auf dem linken Ufer des Flusses bei Calmazzo und der Einmündung des Fosso di Ponte Rotto in den Metauro. Die Berichte des Livius über Magos und Hamilkars Kämpfe in Norditalien hält er für glaubwürdig. — Wenngleich die Untersuchung wegen ihrer Sorgfalt und der Ausstattung mit trefflichen Karten alle Anerkennung verdient, kann sie nicht als abschließende gelten; die Lösung ist Hypothese.

Hadamar. S. Widmann.

Höhne, E. Kaiser Heinrich IV. Gütersloh 1906. C. Bertelsmann. VIII u. 347 S. Geb. 6 M.

Kanossa—Gregor VII. — Demütigung des Kaisertums — Triumph des Papsttums: das etwa ist die Ideenverbindung, die bei einem jeden durch den Namen Heinrichs IV. wachgerufen wird. Umso eher wird es verständlich sein, wenn ich, um die Art des Verfassers und seines Buches zu kennzeichnen, aus der ganzen Stoffmasse die Abschnitte herausnehme, die dieses Thema behandeln, die Kapitel

5, 6 und 7, Seite 136 bis 233. Auch glaube ich nicht fürchten zu müssen, daß ich mit dieser Beschränkung dem Verfasser Unrecht tue: sind es doch fast zwei Fünftel des ganzen Buches, die so zur Besprechung kommen, und behandeln sie doch eine geschichtliche Episode, auf deren Bearbeitung Höhne ganz besonderes Gewicht gelegt haben wird. Wenigstens ist das anzunehmen nach der tiefernsten Betrachtung, die er auf Seite 4 der Einleitung anstellt, wo es heißt: „Das 19. und 20. Jahrhundert hat kein Kanossa, das formell dem von 1077 gliche oder ähnelte. Und doch drückt die alte Geschichte, die Erinnerung an Kanossa uns Heutige noch wie ein schwerer Alp, wie ein banger, unheilvoller Traum! Nur Traum? nicht auch teilweise Wirklichkeit? Der Föhnwind ultramontaner Geistesströmungen zieht gewitterschwer über Deutschland hin. Die deutsche kirchliche Politik erinnert nicht mehr an die Erfolge und Grundsätze von Karl dem Großen, vom Sachsen Otto I., vom Franken Heinrich III." Je ernster diese Betrachtung ist, desto höher sind die Erwartungen, mit denen wir gerade an den in Frage kommenden Abschnitt herantreten.

Sie werden, um es gleich vorweg zu sagen, bitter getäuscht. Schon ein Zusatz zum Titel des Buches tut kund, daß der Verfasser das Leben seines Helden nach dem Urteile von dessen deutschen Zeitgenossen dargestellt hat. Gegen welchen mittelalterlichen Mann in hervorragender Stellung sind nun aber wohl von den zeitgenössischen Historiographen so viele unerwiesene Nachreden und Anklagen vorgebracht worden wie gegen Heinrich IV.? fragt man mit Dietrich Schäfer. Das weiß auch Höhne. Denn von den Geschichtsschreibern, die er in den einschlägigen Partien benutzt, nennt er selbst Lambert, Berthold — der genauer als Annalist von St. Blasien bezeichnet würde — und Bernold unter den Feinden Heinrichs (Seite 4 ff.); von den beiden aber, die er als unparteiische Zeugen oder als Freunde des Königs für unsere Zeit ins Feld führt, würde ich Ekkehard von Aura kaum mit diesem Titel zu belegen wagen; der anonyme königliche Biograph aber (Seite 15) kommt für unsere Zeit als Quelle der Tatsachen nicht in Betracht, höchstens wegen seiner Urteile. Höhne gründet also seine Darstellung von vornherein auf Quellenschriften von Heinrichs Gegnern. Er bevorzugt unter ihnen Lambert, dessen Annalen er zwar nicht für „ganz unparteiisch", aber doch für ein „Quellenwerk ersten Ranges" hält (Seite 9). Gerade der Mönch von Hersfeld aber verliert je länger desto mehr an Kredit, wird immer mehr in seinem Streben, auf Kosten der Wahrheit schön zu erzählen, erkannt und tritt daher hinter andere, wie den Annalisten von St. Blasien, zurück. Trotz der ganz unzuverlässigen, weil einseitigen Fundierung seiner Darstellung erhebt nun Höhne von ihr den Anspruch (vgl. Einleitung Seite 5), sie solle „irrige Anschauungen (z. B. über Kanossa) korrigieren, die noch immer vielfach im Schulunterrichte und in Lesebüchern verbreitet" würden, sie solle eine „rückwärts gewendete Prophetie" sein, „eine stille Mahnung für unsere Tage" (Seite VI). Dazu bedürfte es denn doch in erster Linie einer ganz anderen Grundlage, einer Grundlage, die gewonnen würde durch kritische Sichtung der in Höhnes Quellen überlieferten Tatsachen und Urteile an der Hand ihrer eigenen, inneren Wahrscheinlichkeit und etwaiger sonstiger Quellen, wie sich deren für unseren Abschnitt in dem Bericht Gregors VII. an die deutschen Fürsten eine bietet von ganz hervorragendem

Wert. Statt dessen tischt uns Höhne alle die alten „Histörchen“ als Wahrheit auf. Nichts wird uns geschenkt. Der gefälschte Brief, den Heinrich durch den Trierer Erzbischof dem Papst habe übergeben lassen (Seite 195), die fluchtartige Reise, die er über die Alpen gemacht hat (197), heimlich, ohne Begleiter, angefeindet von den Menschen und der leblosen Natur (200), der Erkauf des Durchganges durch das Gebiet der Markgräfin von Susa-Tuscien gegen „ein reiches Gebiet“ (202), sein listiges und verschlagenes Verhalten den Lombarden gegenüber (204), die dreitägige Bußszene vor der Burg, in wollenem Gewande, barfuß, frierend (219), der in seinen Bedingungen ganz unmögliche Vertrag mit Gregor (221), selbst die „hochdramatische“ Abendmahlsfeier (223): alles dies wird uns, meist nach Lamberts Bericht, vorgetragen, gleich als ob es die Studien eines Holder-Egger, eines Martens, eines Haller u. a. gar nicht gäbe.

Dabei tritt des Verfassers Mangel an politisch-historischem Verständnis klar zutage. So, wenn er Lamberts schon oben erwähnten Bericht über die Vereinbarungen, die zwischen Heinrich und Gregor in Kanossa getroffen worden seien, auf Treu und Glauben hinnimmt. Vereinbarungen, von denen die erste und die dritte: „Verzicht auf alle Regierungshandlungen, bis eine Versammlung deutscher Fürsten unter päpstlichem Vorsitze über alle Anklagepunkte entschieden hatte“ und „Unterordnung unter des Papstes kirchliche Gesetze, falls Heinrich als König neu bestätigt werde“ allein genügen würden, um Heinrichs ganze Reise nach Kanossa völlig erfolglos zu machen, ganz abgesehen davon, daß sie durch Gregors eigenen Bericht widerlegt werden. Und doch baut auf diese der Verfasser auf Seite 227 bis 233 eine längere Auslassung über die Erfolge Heinrichs, die er in Kanossa errungen, und spricht in diesem Abschnitt davon, er habe sich „auf unbestimmte Zeit seine Autorität und seine Freiheit zum Handeln“ gesichert. Wie stimmt das zu den von Höhne als wahr hingenommenen, oben angeführten Vereinbarungen? Ebenso wird die berühmte Abendmahlszene durch innere Unwahrscheinlichkeiten wie auch durch Gregors Bericht widerlegt, der ebenso klar wie kurz sagt: „In communionis gratiam (regem) recepimus.“ Höhne aber erzählt uns die Hostienablehnung nicht nur mit aller Ausführlichkeit, er hyperdramatisiert sie gar noch mit folgender Auslassung: „Die hochdramatische Szene zeigt den unscheinbaren, frühe gealterten Priester am Altare, im Allerheiligsten, als den moralischen Sieger, als den sittlich Unantastbaren, als den berufenen Träger seines hohen Amtes zumal in jener Zeit. Die jugendliche, hochragende, äußerlich majestätische Gestalt des neue Hoffnungen schöpfenden Königs knickt zusammen, wie Saul einst vor Samuels Geist; in diesem sittlichen Kampfe verzagt sein Mut und sein Gewissen, er schwankt und biegt sich wie im Sturme ein noch grünender, kernfauler Stamm.“

Diese Stelle ist zugleich bezeichnend für die moralisierende Art des Verfassers, die sich in dem ganzen Abschnitt bemerkbar macht. Heinrich ist ihm in allen seinen Handlungen der „Kernfaule“, „Unlautere“, „sittlich Unreife“, der „niederen, persönlichen, weltlichen Zielen“ nachstrebt; Gregor dagegen stets die sittenstrenge, klug besonnene Persönlichkeit, die „Eliasgestalt“; in ihm „triumphiert der Geist über alles Fleischliche“, er „geht auf in dem Ideal der Weltentsagung“, strebt nach rein geistigen, selbstlosen, idealen Zielen; selbst seine Theorie von der Kirche als Vormünderin und dem Staat als Mündel ist für Höhne eine „versöhnliche, echt religiöse

Theorie" (Seite 156). Dieser auf Grund der unkritischen Quellenbenutzung gewonnene Gegensatz der Charaktere beherrscht den Verfasser vollständig, er genügt ihm auch hinlänglich zur Erklärung des „Sieges des Papsttums über das Kaisertum (1077)" und scheint der Grundton auch in den weiteren Abschnitten des Buches zu sein, eines Buches, das — so dürfen wir wohl nach den Ausführungen urteilen — für Wissenschaft und Schule abzulehnen ist.

Elberfeld. W. Meiners.

Neubauer, Fr., Preußens Fall und Erhebung 1806—1813. Berlin 1908. Mittler u. Sohn. XVI u. 585 S. gr. 8°. geb. 12 M.

Das Werk umfaßt 3 Abschnitte. Der erste, „Die Niederlage", stellt auf 166 Seiten nach vorausgehender Schilderung von Friedrich Wilhelms III. Charakter und Politik die geringschätzige Behandlung, die Preußen 1805 und 1806 von Napoleon erfuhr, und den militärischen und politischen Zusammenbruch des Staates 1806 u. 1807 dar. Es folgt auf S. 167—306 die „Knechtschaft und Wiedergeburt" als weiterer Teil, der, mit Steins zweitem Eintritt ins Ministerium (1807) beginnend und mit Stein als „Anwalt der deutschen Nation" bei Alexander I. (1812) schließend, schon durch diese äußere Umrahmung zeigt, wessen Bild in ihm den Hauptplatz einnimmt. Mit ähnlicher Feinheit ist im letzten Abschnitt, der „Befreiung" (S. 307 bis 571), in den beiden ersten Kapiteln der Tat Yorks und dem Wirken Steins in Ostpreußen die Darstellung der Bedenken des Königs und seines Kanzlers gegenübergestellt. Auf der Grundlage der Schilderung der Volkserhebung (1813) ruht dann in den nächsten 6 Kapiteln die Darstellung des Sommer- und Herbstfeldzuges der Verbündeten 1813 sowie des Krieges 1814 und 1815. — Ein Quellennachweis und ein zuverlässiges (S. 326 Metternich!) Namensverzeichnis beschließen das, wie es der Verlag nicht anders erwarten läßt, auf das vornehmste ausgestattete Werk.

Der Verfasser wendet sich mit seinem Buch an „alle Gebildeten"; für sie will er die Geschichte der von ihm behandelten Zeit in „verständlicher Form" und „wissenschaftlich zuverlässiger Weise" darstellen. Er hat seine Absicht vollkommen erreicht: er hat dem Schüler der Oberstufe der höheren Lehranstalten, dem gebildeten Laien, zugleich aber auch dem Lehrenden ein nach Form und Inhalt in gleichem Maße gediegenes Buch geschenkt, dessen Anschaffung für Schüler-, Volks- und Privatbibliotheken nicht warm genug empfohlen werden kann. Mit streng wissenschaftlicher Zuverlässigkeit, die gelegentlich auch alte, liebgewordene Traditionen zerstören muß (so S. 401/402), verbindet es sorgfältig abwägendes gesundes Urteil und scharfe, knappe Charakterisierung von Personen und Zuständen. In Hinsicht auf die beiden zuletzt erwähnten Punkte wirkt es um so unmittelbarer, als der Verfasser in vielen Fällen an Stelle seiner eigenen Meinung die Urteile der Zeitgenossen mitteilt, denen wir um so lieber glauben, als aus ihnen der Zeitgeist selbst zu uns redet. Neubauer hat es ferner verstanden, mit sicherem Takt Wichtiges und Unwichtiges zu scheiden sowie seine Schilderungen von Charakteren und Stimmungen, Schlachten und diplomatischen Verhandlungen zu beleben durch gelegentliche Mitteilung von bezeichnenden Äußerungen und Episoden, Herausheben

der Ergebnisse und einzelnen Phasen, knappe Gegenüberstellung der Eigenart von Personen und Ereignissen sowie dadurch, daß er nie versäumt hat, ohne zu abstrakt zu werden, zu dem Geist vorzudringen, der aus den Einzelerscheinungen spricht. Dies letztere gilt namentlich von der Darstellung der Stein-Hardenberg-Scharnhorstschen Reformen. Hierdurch, sowie durch die Mitteilung der früheren Zustände, die ihr als Folie dient, und durch reichliches Heranziehen der Berichte und Akten selbst hat er es erreicht, daß gerade das Kapitel über die Reformen von Stein und Scharnhorst (S. 169—216) neben den beiden ersten Kapiteln des dritten Abschnittes (S. 309 bis 356) zu den anziehendsten des ganzen Buches gehören. Sprache und Satzbau sind durch ihre Klarheit und Einfachheit mustergültig, ohne jede Phrase und Manier, aber doch voll Wärme im Ton: nach Form wie nach Inhalt verrät das Buch den Sinn eines für Vaterland und Wahrheit in gleichem Maße begeisterten Mannes, der es auch versteht, ohne daß man Absicht merkt, dem Leser von seiner Begeisterung mitzuteilen. Zur Illustration der Darstellung dienen Kartenskizzen, Faksimiles von Dokumenten und vor allem zahlreiche Wiedergaben von Abbildungen der Personen, Örtlichkeiten und Begebenheiten. Ihr Wert liegt nicht nur in der oft geradezu künstlerischen Feinheit der Reproduktion, sondern vor allem darin, daß sie durchweg aus der Zeit selbst stammen, wie die vielen Zitate Zeugen aus der geschilderten Zeit selbst sind und so in einem ganz anderen Maße den geschichtlichen Sinn zu wecken vermögen wie die verhältnismäßig wenig zahlreichen Beigaben der Bilder moderner Meister, von denen man ohne Schaden noch dieses und jenes entbehren könnte (so S. 421/422, 344, 320/21).

Elberfeld. W. Meiners.

Konwiczka, Wie baue ich mir selbst? Bd. 2: Telephon und Haustelegraph. Ein Beitrag zur Förderung der Handfertigkeit. Leipzig. Hermann Bayer. 40 S. 8°. 0,60 M.

Viele Knaben haben das Bedürfnis, nicht bloß für die Schule zu arbeiten, sondern selbsttätig schaffend zu wirken. Dabei spielen kleine elektrotechnische Arbeiten eine große Rolle. Schon längst bevor der Unterricht die wissenschaftlichen Grundlagen für solche Betätigung liefert, wird „gebastelt", und das schadet nichts, ist im Gegenteil nützlich und lehrreich, denn es fördert die Handfertigkeit, gewöhnt an scharfes Beobachten und genaues Arbeiten und erweckt Interesse für den später einsetzenden physikalischen Unterricht. Um solchen Knaben die nötige Anleitung zu geben, hat der Verlag von Herm. Beyer unter dem Haupttitel „Wie baue ich mir selbst?" zehn kleine Bändchen zu je 60 Pf. herausgegeben, von denen der vorliegende zweite Band die Herstellung eines Haustelegraphen (S. 5—19) und eines Telephons mit Mikrophon (S. 20—40) behandelt. Die dazu nötigen Materialien sind außer dem Handwerkszeug, das wohl etwas vollständiger sein muß, als es im allgemeinen im Haushalt vorhanden ist, ganz geringfügig und billig. Die gegebenen Anleitungen sind durchaus klar, verständlich und zweckmäßig und werden durch 46 gute Abbildungen besonders anschaulich gemacht. Über die als bekannt vorausgesetzten Fertigkeiten der Metall- und Holzbearbeitung gibt Bd. 10 der Sammlung Auskunft. So könnte das Büchlein

bestens empfohlen werden, wenn es nicht einen sehr bedenklichen Fehler hätte, das ist die Sprache, in der es geschrieben ist! Es ist das Deutsch eines besseren Arbeiters oder einfachen Handwerkers, in welchem sogar Präpositionen mit falschem Kasus nicht zu den Seltenheiten gehören. Niemand unter den Lesern dieser Monatschrift wird es verantworten können, einem Schüler ein Buch zu empfehlen, das grammatische und stilistische Fehler enthält. Wegen des recht guten Inhalts des Büchleins ist zu wünschen, daß der Verleger sich entschließt, die noch vorhandenen Exemplare einzustampfen und eine neue Auflage herauszugeben, nachdem der Inhalt von einem Sprachkundigen sorgfältig durchgesehen ist.

Berlin. H. Bohn.

IV. Vermischtes.

An der Universität **Greifswald** findet auch in diesem Jahre vom 13. Juli bis 1. August ein **Ferienkursus** (XV Jahrgang) statt. Die Fächer sind folgende: Phonetik (Prof. Heuckenkamp), Deutsche Sprache und Literatur (Prof. Heller, Prof. Stosch), Französisch (M. Plessis), Englisch (Mr. Anders), Religion (Konsistorialrat Prof. Haußleiter), Philosophie (Prof. Rehmke), Geschichte (Prof. Bernheim), Geographie (Privatdozent Dr. Braun), Kunstgeschichte (Prof. Semrau), Geologie (Prof. Jaekel), Chemie (Privatdozent Dr. Strecker), Physik (Prof. Stark), Zoologie (Prof. Jaekel), Botanik (Prof. Schütt), Physiologie (Privatdozent Dr. Mangold), Hygiene (Geheimrat Prof. Löffler). Den Vorlesungen zur Seite gehen zoologische, botanische, physikalische Übungen bzw. Exkursionen, psychologisches Seminar, französische, englische, deutsche Sprachübungen. Ausführliche Programme sind gratis unter der Adresse „Ferienkurse Greifswald" zu erhalten.

I. Abhandlungen.

Ist Pädagogik eine Wissenschaft?

I.

Man pflegt meist Herbart als den zu nennen, der die Pädagogik zu dem Rang einer Wissenschaft erhoben hat. Wie man hier Wissenschaft versteht, ist das richtig, wenn man an die Ausführung denkt und den Aufbau der pädagogischen Wissenschaft selbst im Sinne hat. Die Anregung aber zur wissenschaftlichen Behandlung geht auch für die Pädagogik bis auf Kant zurück. Was von Rink aus seinem Nachlaß unter diesem Namen zusammengestellt ist, entspricht freilich keinen wissenschaftlichen Anforderungen; aber Kants neuer Begriff der Wissenschaft und seine tiefbohrende Kritik der geistigen Vermögen enthielt fruchtbare Keime auch für die wissenschaftliche Gestaltung der Pädagogik. Man empfand auch sofort die Neuheit der durch die Kantsche Philosophie geschaffenen wissenschaftlichen Lage. „Soviel Treffliches," schrieb der Staatsrechtslehrer Pölitz, „auch bereits vor dieser totalen Erschütterung der Schulphilosophie im Felde der Pädagogik geleistet worden war, so konnte diese doch nur erst nach einer tiefern Begründung der praktischen Philosophie zu dem Range einer philosophischen Wissenschaft erhoben werden."

Hier ist auch der Punkt angedeutet, an dem die pädagogische Forschung einzusetzen hatte, um Wissenschaft werden zu können. Was vorher vorhanden war, bestand in willkürlichen Vorschriften und Regeln, denen die tiefere Begründung fehlte. Das neue wissenschaftliche Ideal verlangte Begründung, Zusammenhang, Ableitung aus den Prinzipien. Greiling, einer der Anhänger der kritischen Philosophie, die ihre Grundsätze und Methode auf die Pädagogik anzuwenden unternahmen, sprach dies deutlich aus: „Soll Einheit, Proportion und innerer Zusammenhang in die große Masse und Mannigfaltigkeit der pädagogischen Ratschläge, Erfahrungen und Regeln gebracht werden, soll die Erziehungskunde ferner mit sichern, zweckmäßigen und brauchbaren Erfahrungen bereichert werden, so sind Prinzipien nötig, die das Chaos scheiden, ordnen, verbinden, hier die Erfahrung leiten und ihr auf ihrem Wege die Fackel vortragen. Ohne Prinzipien und regulative Ideen müssen notwendig alle Theorien schwanken, unsicher, rhapsodisch sein." In Anlehnung an Kants Kritik der praktischen Vernunft bezeichnete Greiling als die wichtigste Aufgabe der Pädagogik, wenn sie auf den Namen einer Wissenschaft Anspruch machen wolle, die Untersuchung des Erziehungszweckes. „Diesen

aufzusuchen, aus der Vernunft zu entwickeln, scheint mir als Grundlage zu einer Wissenschaft unumgänglich notwendig zu sein." Er machte sich selbst an die Aufgabe und bezeichnete seine Schrift als Untersuchung „über den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben". Diese Abhandlung, wohl eine der ersten, die eine philosophische Begründung der Pädagogik versuchte, erschien 1793. Nun folgten in den nächsten Jahren eine Schar ähnlicher Untersuchungen, die Max Jahn in einer kleinen Schrift*) bequem zusammengestellt und charakterisiert hat. An sie reiht sich Herbarts „allgemeine Pädagogik aus dem Endzweck der Erziehung abgeleitet", 1806, nur als ein hervorragendes Glied in einer Kette gleichartiger Erscheinungen an.

Es ist schon angedeutet, wodurch diese Bestrebungen der Pädagogik den Charakter der Wissenschaft zu geben suchten. Die Normen, die für Erziehung und Unterricht erforderlich sind, sollten in einem einheitlichen obersten Prinzip begründet sein, und dies Prinzip, das den höchsten Zweck bezeichnete, sollte in allgemeingültiger und überzeugender Weise gewonnen werden. Auf dem Wege der Erfahrung konnte das nicht geschehen; es war nur möglich, es unabhängig von aller Erfahrung aus der Vernunft zu deduzieren. Die Frage, um die es sich hier handelte, war eine ethische und gehörte zum Bereich der Moralwissenschaft. Galt es doch festzustellen, welches das allgemeingültige Ziel des Handelns sei, das abgesehen von aller Erziehung auch seine Geltung habe, sich aber auch auf diese anwenden lassen müsse. So trat die Pädagogik in die engste Verbindung mit der Ethik; und seit diesen ersten Zeiten wissenschaftlicher Begründung der Pädagogik blieb es bis heute eine ihrem systematischen Aufbau anhaftende Eigentümlichkeit, daß an ihrer Spitze stets erst der Zweck der Erziehung, das teleologische Moment, eine Untersuchung erfährt. Und zwar ist es die Eigentümlichkeit all dieser Untersuchungen — ich nenne beispielsweise Waitz, Döring, Natorp, Rein — mögen ihre Resultate und auch ihre Wege im einzelnen voneinander noch so verschieden sein, wie sie es tatsächlich bei den genannten Forschern auch sind, daß sie danach streben, ein allgemeingültiges Erziehungsziel, ein über der Wirklichkeit liegendes Bildungsideal aufzustellen.

Es ist Sache der Moralwissenschaft, zu untersuchen, ob es ein Bildungsziel gibt, das Anspruch auf allgemeine Anerkennung machen kann; für die Pädagogik kommt diese Frage nicht unmittelbar in Betracht; für sie ist es vielmehr von Interesse, sich darüber Klarheit zu verschaffen, ob im Fall der Möglichkeit eines solchen Ideals seine Anwendung auf die Wirklichkeit im pädagogischen Verhältnis stattfinden kann.

Die Frage hat schon Schleiermacher beschäftigt, und sein Nachdenken hat ihn zu dem Resultat geführt, daß es für die Erziehungslehre zwecklos sei, sich an einem sittlichen Ideal zu orientieren, aus dem Grunde, weil für eine davon ausgehende und sich darauf stützende Theorie die wirklichen Bedingungen fehlen würden, unter denen sie ausgeführt werden könnte. Er nennt eine solche Theorie eine „vorgreifende".**) Der Einwand hat, so weit ich sehen kann, keine Beachtung

*) Der Einfluß der Kantischen Psychologie auf die Pädagogik als Wissenschaft. Leipzig 1885.

**) Erziehungslehre (Platz) S. 39 A., 701.

gefunden und scheint mir doch der ernstesten Erwägung wert. Es sind freilich große, vielleicht sogar unüberbrückbare Gegensätze, die sich hier auftun. Schleiermacher stellt mit seinem Einwande den wichtigsten Teil der überwiegend geltenden Erziehungstheorie und damit ihren wissenschaftlichen Charakter in dem seit Kant herrschenden Sinne in Frage.

Wenn Schleiermacher alle vorgreifende Theorie als unanwendbar zurückweist, so liegt dem die Überzeugung zugrunde, daß unser Handeln nicht bloß an die Gesetze unseres Geistes, sondern auch an die Bedingungen der Wirklichkeit gekettet ist, und daß in der Lebendigkeit des Geschehens ein von der Vernunft und ihrem Wollen unabhängiger Faktor vorhanden ist, der stets in Rechnung gezogen werden muß, wenn die Zwecke des Menschen realisierbar sein sollen. Im Grunde ist dies eine metaphysische Hypothese, wie die von Schleiermacher zurückgewiesene. Diese sieht in Vernunft und Geist unabhängige, die Wirklichkeit selbstherrlich gestaltende Kräfte; jene erkennt beide, Natur und Geist, als gleichberechtigte, in beständiger Wechselwirkung befindliche, voneinander abhängige, sich gegenseitig bedingende und vorwärtstreibende Mächte an. Die erste meint ein ideales, ohne Rücksicht auf die wirklichen Verhältnisse gewonnenes Wollen darauf übertragen und sie danach gestalten zu können; Schleiermacher spricht nur dem Wollen Wert zu, das die jeweiligen Umstände als für die Realisierung der Zwecke mitbestimmendes Moment hinzuzieht. Nur die Erfahrung und die Geschichte kann hier zeigen, welcher Hypothese Wert zukommt.

Schleiermachers Einwand richtet sich natürlich nur gegen die pädagogischen Theorien, die mit dem Anspruch der Anwendbarkeit auf die Wirklichkeit auftreten; aber seit den Tagen Platos haben alle Utopisten ihre Entwürfe auch für realisierbar gehalten. Und selbst Döring, der mit vollem Bewußtsein ein „einheitlich gedachtes Idealbild einer Erziehung, wie sie nie und nirgends gewesen ist, aber heute und überall sein sollte", eine „Erziehungsutopie" entwirft, tut es doch in der Hoffnung, daß sie, „wenn ihre Stunde gekommen ist, mit gewaltiger Macht umgestaltend in die Praxis" eingreifen wird.

Kein Einwand wird die über die Wirklichkeit hinausstrebenden Idealbilder und Idealziele unterdrücken; es liegt nun einmal in der Anlage des menschlichen Geistes, auch unbekümmert um die Wirklichkeit sich in ideale Fernen zu verlieren; und er wird sich trotz aller Entgegnungen weiter in metaphysischen Spekulationen des Raumes und der Zeit ergehen und seine Phantasie mit dem Aufbau von idealen Weltbildern von sittlichen und sozialen Utopien beschäftigen; aber die Pädagogik hat keine Verwendung für sie, weil sie sich über die Wirklichkeit, in der nun einmal alle Erziehung vor sich geht, souverän hinwegsetzen.

Die rein ethische Frage, ob es überhaupt möglich sei, ein allgemeingültiges Ziel der Erziehung aufzustellen, hat Schleiermacher auch in verneinendem Sinne beantwortet, wie dies nach seiner lebendigen und historischen Auffassung des Geschehens auch nicht anderes zu erwarten ist. Diesen Gedanken hat namentlich Dilthey*) dann in eigenartiger Weise weiter ausgeführt, und er hat aus historischen wie erkenntnistheoretischen Gründen den Nachweis zu führen unternommen, daß die Ethik

*) Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft.

das Ziel des Lebens nicht allgemeingültig zu bestimmen vermag. „Was der Mensch sei und was er solle, erfährt er erst in der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende und nie bis zum letzten Worte, nie in allgemeingültigen Begriffen, sondern immer nur in den lebendigen Erfahrungen, welche aus der Tiefe seines ganzen Wesens entspringen." Jede einheitliche, nicht bloß formale Bestimmung über den letzten Zweck des Menschenlebens hat sich als historisch bedingt erwiesen. Es ist die Ironie der Geschichte, daß der Mensch, indem er allgemeingültige Sätze über das menschliche Handeln und Sollen auszusprechen meint, sich von den kulturellen Beziehungen, der wissenschaftlichen und Gefühlslage seiner Zeit, also historisch bedingt erweist. Und ferner ist in logischer Beziehung dem moralischen Urteil nie die Evidenz eigen, wie es beim mathematischen und logischen Urteil der Fall ist. Daher sich auch keines dieser ethischen letzten Ziele allgemeine Anerkennung zu erringen vermag.

Dilthey suchte also ebenso wie Schleiermacher die nach Allgemeingültigkeit strebende Ethik als unmöglich zu erweisen; Schleiermacher bezeichnete sie selbst im Falle ihrer Möglichkeit für die Pädagogik als unanwendbar.

Damit ist dann freilich der im Kantschen Sinne sich Wissenschaft nennenden Pädagogik das Rückgrat genommen. Auf die aus der Vernunft stattfindende Herleitung des Endzweckes gründeten Kants Anhänger und Herbart den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik. Erweist die Kritik die Unmöglichkeit oder Zwecklosigkeit einer idealen sittlichen Norm, so wird ihr der Grundstein, auf dem die Pädagogik bisher ihr Gebäude errichtete, entzogen; und auf den Titel der Wissenschaft hat sie keinen Anspruch mehr.

Aber schon Herbart hatte ihr diesen Charakter auch von anderer Seite her zu sichern unternommen. Leitete er auch die Erziehung aus ihrem Zwecke ab, so stützte er die Mittel doch auf die Tatsachen der Psychologie, die er zur zweiten Grundwissenschaft der Pädagogik machte. Das Verhältnis aber war bei ihm wie bei seinen Anhängern — man vergleiche Stoys und Reins Einteilung der theoretischen Pädagogik in Teleologie und Methodologie — auf die Priorität der Ethik gegründet.

Mit Beneke vollzog sich, so weit ich sehe, in der Begründung und Auffassung der Pädagogik zuerst ein Umschwung. Er kehrte das Verhältnis von Ziel und Mittel um und sprach es mit Entschiedenheit aus: „Alle Zwecke, welche sich Erziehung und Unterricht setzen mögen, kommen auf die Begründung gewisser psychischer Produkte, alle Mittel, deren sie sich bedienen können, auf die Erzeugung gewisser psychischer Entwicklungen zurück; und so ist denn die gesamte Pädagogik der Hauptsache nach nur eine angewandte Psychologie."*) Damit war das Schlagwort für eine neue Richtung geschaffen, die von anderem als dem teleologischen Ausgangspunkte aus der Pädagogik eine wissenschaftliche Basis geben wollte. Auch Dilthey war, nachdem er die Pädagogik von der Ethik gelöst hatte, bestrebt, freilich nur innerhalb recht enger Grenzen, die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Begründung der Pädagogik auf psychologischer Grundlage nachzuweisen. Und wenn auch seine Psychologie von der Benekes

*) Erziehungslehre, Vorrede IV f.

völlig verschieden war, so war er im Ziel doch mit ihm einig, „aus der Erkenntnis dessen, was ist, die Regel über das, was sein soll", zu gewinnen.

Dilthey läßt bekanntlich nur die beschreibende Psychologie gelten und hat sich ihrer nun auch für die Feststellung der wenigen Grundgesetze bedient, in denen nach seiner Ansicht die einzig mögliche wissenschaftliche Begründung der Pädagogik beschlossen liegt. Der Gewinn der Sätze ist, wie er selbst gesteht, nicht groß. Sie betreffen den Strukturzusammenhang des kindlichen Seelenlebens, kommen aber über formale Bestimmungen nicht hinaus, so daß auf Grund davon von einer Wissenschaft der Pädagogik nicht wohl gesprochen werden kann.

Aber „aus der Erkenntnis dessen, was ist, die Regel über das, was sein soll" zu gewinnen, hat nun mit dem ganzen Rüstzeug der experimentellen Psychologie Ernst Meumann unternommen.*) Mit aller Entschiedenheit wendet er sich gegen den normativen Charakter der bisherigen Erziehungswissenschaft, wenigstens insofern, als sie verabsäumt hat, diese Normen und Vorschriften wissenschaftlich zu begründen. Meumann hat hier offenbar weniger die von uns oben charakterisierten, ideale Systeme aufstellenden Bestrebungen im Sinne, als solche pädagogische Werke, die auch auf die Praxis Anwendung finden wollen. Er vermißt daran die Rücksicht auf die Tatsachen, das Streben nach „Erkenntnis dessen, was ist". „Das ist es nun, was der herkömmlichen Pädagogik, die als Begriffs- und Normwissenschaft auftritt, zum Vorwurf gemacht werden muß: es fehlt ihr der empirische Unterbau an Kenntnissen der rein tatsächlichen Verhältnisse, auf welche alle pädagogischen Vorschriften und Normen aufgebaut werden müssen." Was an solchen Begründungen früher vorhanden ist, kann nicht wissenschaftlich genannt werden; es ist entweder phantastisch oder deduktiv oder entbehrt der Kenntnis des Kindes und seines Geisteslebens. Es ist das Neue und Entscheidende seiner Forschung, daß er vom Kinde, und zwar nur vom Kinde ausgeht. Alle Probleme der Pädagogik will er vom Kinde aus zu entscheiden suchen. Das Kind muß zum Gegenstand exakter Forschung erhoben werden, und auf die Erkenntnis seines Wesens hat sich das pädagogische Verfahren zu gründen. So will er beispielsweise über den didaktischen Wert methodischer Vorschriften durch die experimentelle Untersuchung ihrer Wirkung auf das Kind entscheiden.

Wiewohl nun für Meumann in methodischer Hinsicht die experimentelle Psychologie „die Mutter der empirisch forschenden Pädagogik" ist, so weist er doch die Bezeichnung als „angewandte Psychologie" zurück; und er bemerkt mit Recht, daß die Pädagogik nicht nur die Psychologie, sondern auch eine Menge anderer Wissenschaften für ihre Zwecke verwendet, daß sie diese alle „unter einen neuen, nur von ihr angewandten Gesichtspunkt, den der Erziehung" rückt. Die Pädagogik ist eine völlig selbständige und in sich gegründete Wissenschaft, deren Forschungsgegenstand die Tatsache der Erziehung ist. Dieser einfache Gedanke ist erst durch die eben skizzierte Bewegung herausgearbeitet worden. Meumann hat das unzweifelhafte Verdienst, ihm zuerst bestimmten und klaren Ausdruck verliehen zu haben. Ich stimme in dieser Charakteristik der Pädagogik mit

*) Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 1907. 2 Bde.

ihm völlig überein, ohne doch deswegen, wie sich zeigen wird, seine Durchführung der Aufgabe im übrigen anzuerkennen. Es ist auch meine Meinung, daß die Wissenschaft keine Normen zu geben hat und zu geben vermag. Mögen sittliche und soziale Utopien, Bildungsideale und Musterbilder immerhin ausgedacht und aufgestellt werden; aber sie können nicht als Wissenschaft bezeichnet werden, weil sie es nicht mit dem von einem Inhalt erfüllten Sollen zu tun hat; und ebensowenig können praktische, unmittelbar auf die Wirklichkeit berechnete Anweisungen bei all ihrem Werte, den sie als Ausdruck reifer subjektiver Erfahrungen haben mögen, doch nicht Wissenschaft sein. Diese kann das Wesen der Norm selbst zum Gegenstand ihrer Forschung machen; aber die inhaltliche Norm gibt der schöpferisch handelnde Mensch, der durch sein organisatorisches Wirken zugleich die Möglichkeit ihrer Durchführung erweist, nicht aber die Wissenschaft.

II.

Es scheint mir zunächst keinem Bedenken zu unterliegen, daß die Erziehungswissenschaft in dem angegebenen Sinne möglich und berechtigt ist. Sie wird auch nicht erst dadurch möglich, daß die Pädagogik zuvor als Normwissenschaft beseitigt wird. An sich wäre die Möglichkeit der letzteren wohl denkbar, ohne daß die Erziehungswissenschaft als Erforschung der Tatsachen in Frage gestellt wäre. Es gäbe dann eben zwei Wissenschaften, von denen die eine die Untersuchung des Wesens der Erziehung, die andere die Aufstellung von Normen zum Gegenstande hätte. Wenigstens aber käme jener das Recht der Priorität zu. Man muß erst das Wesen und die Natur der Erziehung kennen, ehe man Gesetze und Vorschriften der Erziehung aufstellen kann.*)

Erziehung ist eine Äußerung des menschlichen Lebens wie Religion, Recht, Kunst; und nichts steht dem im Wege, sie ebenso wie diese zum Gegenstand der Forschung zu machen und wie bei den anderen Lebensäußerungen zu fragen, was sie ist.

Hier sind eine Menge von Fragen, die der Antwort harren. Es muß untersucht werden, worin die Eigenart des Erziehungsvorgangs im Unterschied von der wissenschaftlichen Mitteilung und der religiösen Übermittelung besteht. Es ist dann weiter das besondere zwischen dem Subjekt und Objekt der Erziehung bestehende Verhältnis zu erforschen. Auf diesen Punkt hat zwar Schleiermacher schon hingewiesen; aber er hat keine Beachtung gefunden, auch bei denen nicht, die die Aufgabe der Pädagogik in der Erforschung der Erziehungstatsachen er-

*) Übrigens hat doch auch Herbart von einer solchen Tatsachen-Wissenschaft eine Ahnung gehabt, wenn er in der Allgemeinen Pädagogik (Bartholomäi I, 7) sagt: „Mit welcher Absicht der Erzieher sein Werk angreifen soll: diese praktische Überlegung, allenfalls vorläufig detailliert bis zu den Maßregeln, die wir nach unseren bisherigen Einsichten zu erwähnen haben, ist nur die erste Hälfte der Pädagogik. Gegenüber sollte eine zweite stehen, in welcher die Möglichkeit der Erziehung theoretisch erklärt und als nach der Wandelbarkeit der Umstände begrenzt dargestellt würde. Aber eine solche zweite Hälfte ist bis jetzt ein frommer Wunsch, sowohl wie die Psychologie, worauf sie fußen müßte. Die erste Hälfte gilt allgemein für das Ganze."

kannten. Mit einseitiger Hervorhebung haben auch sie sich immer nur auf das Kind beschränkt und in ihm das einzige Zentrum der Erziehungstatsachen gesehen, als ob es ein Objekt wäre, dessen Kenntnis allein den Inhalt der Erziehung erschöpfte. Am schärfsten und einseitigsten hat Meumann diesen Gedanken ausgesprochen, der, von der Beobachtung des Kindes ausgehend, die Tätigkeit des Lehrers, die Frage der Schulorganisation, kurz die Gesamtheit der pädagogischen Probleme lösen zu können meint. Auch ich glaube, daß die Erforschung der Kindes-, Jünglings-, Mädchennatur einen der wichtigsten Bestandteile der wissenschaftlichen Pädagogik bildet und daß alle Bestrebungen, die dazu beitragen, dies ungemein wichtige und dunkle Gebiet zu erhellen, Ermunterung und Förderung verdienen. Aber es ist entschieden einseitig und ein Verkennen der erzieherischen Tätigkeit, wenn man damit schon das Ganze getan zu haben meint.

Mindestens ebenso wichtig wie die Erforschung der Kindes-, Jünglings- und Mädchennatur, ist die der Erzieherpersönlichkeit. Man tut diesen Punkt gewöhnlich, wenn man ihn überhaupt berührt, damit ab, daß der Erzieher Takt besitzen müsse. Aber mit dieser vagen und mageren Bemerkung ist wenig gesagt und nicht entfernt die Psyche und die eigentümliche Begabung des Erziehers charakterisiert.

Was hier Gegenstand der Forschung ist, sind seelische Anlagen und Funktionen. Wir bedürfen also der Psychologie, und zwar ihrer im weitesten Sinne, als beschreibender, beobachtender, experimenteller. Einseitig eine Richtung hier bevorzugen, andere vernachlässigen zu wollen, heißt das Forschungsgebiet willkürlich verengen. Mit der Psychologie muß sich die Geschichte verbinden, wenn es sich z. B. darum handelt, die Psyche und Begabung der großen Erzieher der Vergangenheit zu erforschen. Nur auf der Grundlage breitester biographischer Forschung kann man sich der Lösung dieser Aufgabe zu nähern hoffen.

Noch weniger ist die Geschichte zu entbehren, wenn es festzustellen gilt, wie sich die erzieherische Tätigkeit organisiert und Institutionen schafft. Ob bei diesen Vorgängen Gesetze zu beobachten sind, und wenn dies der Fall sein sollte, welcher Art sie sind, vermag man nur mit Hilfe der Geschichte zu untersuchen. Ebenso bedarf man ihrer, um Wesen und Entstehung der Erziehungszwecke, ferner das Verhältnis derselben zu den Erziehungsmitteln zu erkennen. Hier wird noch viel zu sehr mit vorgefaßten Meinungen und nicht genügend untersuchten Begriffen operiert. Zwar die Tatsache selbst, daß die Erziehungszwecke mannigfaltig sind, ist häufig bemerkt worden; aber woher die Verschiedenheit stammt, die übrigens nicht nur, wie es meist aufgefaßt wird, nacheinander sich entwickelt, sondern auch nebeneinander zur selben Zeit besteht, und wie sie zu erklären ist, ob und wie weit sich ein gesetzmäßiger Vorgang erkennen läßt, das sind alles Fragen, die noch gar nicht in Angriff genommen sind, geschweige denn erledigt wären.

Schon Kant und Herbart haben ferner auf die Mehrheit der Erziehungszwecke hingewiesen; der letztere hat das Reich der künftigen Zwecke des Zöglings in die Provinz der bloß möglichen Zwecke, die der Zögling vielleicht einmal ergreifen und in beliebiger Ausdehnung verfolgen möchte, und in die davon völlig abgetrennte Provinz der notwendigen Zwecke, welche außer acht gelassen zu haben, er sich nie verzeihen könnte, in die Zwecke der Willkür und der Sittlichkeit

gesondert.*) Der Unterschied, der hier gemeint ist, der der praktischen und der sittlichen Zwecke ist von großer Bedeutung und bedarf gründlicher wissenschaftlicher Analyse, um sich darüber klar zu werden, welchen Anteil die Erziehung an der Vollendung dieser Zwecke hat und haben kann.

Ungemein wichtig ist die Untersuchung über das Verhältnis der Mittel zu den Zwecken. Bergemann**) behauptet z. B. den immerwährenden Wandel der Mittel; dann ist wieder mit Recht auf die merkwürdige Übereinstimmung in den Erziehungsmitteln der Jesuiten, des Pietismus, Karl August Zellers, der 1809 nach Preußen berufen wurde, hingewiesen worden. Die Gleichmäßigkeit der Bildungsmittel, besonders soweit die alten Sprachen in Betracht kommen, ist bekannt. So drängt sich also die Frage auf: wie verhalten sich die Mittel zu den Zwecken, wieweit sind jene von diesen abhängig, wieweit bestehen sie in einer gewissen Selbständigkeit für sich. Die Untersuchung der Frage ist für das Verständnis der Erziehung von großer Bedeutung, weil sie den Gedanken nahe legt, daß man vielleicht eine Lehre von den Erziehungsmitteln aufstellen könnte, die eine gewisse Unabhängigkeit von den Erziehungszwecken behauptete. Bisher hat man meist ohne weiteres angenommen, daß die Mittel durch den Zweck eindeutig bestimmt seien; aber wahrscheinlicher ist doch, daß verschiedene Wege gegangen werden können, um zum selben Ziele zu gelangen. Es ist etwas Ähnliches, wenn William James sagt, daß viele Unterrichtsmethoden mit den psychologischen Gesetzen übereinstimmen können.

Schleiermacher, der überhaupt zuerst eine Reihe freilich unbeachtet gebliebener pädagogischer Probleme angeregt hat, hat auch die Frage aufgeworfen, wie sich die didaktische Methode zur Wissenschaft verhält. Er hat sie etwas voreilig dahin entschieden, daß die Unterrichtsmethode von dieser völlig abhängig sei und als Anhang zu den einzelnen Wissenschaften gehöre. Die Antwort ist in dieser Fassung sicher nicht richtig. Aber soviel steht fest, daß ein Zusammenhang zwischen der didaktischen und der wissenschaftlichen Methode in einzelnen Zeiträumen der Geschichte nachweisbar ist; und für die pädagogische Wissenschaft liegt hier ein Problem von größter Bedeutung vor.

Es ist nicht meine Absicht, jetzt ein vollständiges Programm für die Erziehungswissenschaft zu entwickeln; ich wollte nur an einigen Beispielen zeigen, daß es genug Aufgaben gibt, die sie zu lösen hat; und daß eine Erziehungswissenschaft, die sich mit der Erforschung der pädagogischen Tatsachen, und zwar nicht bloß in dem engern Sinne Meumanns, beschäftigt, eine unabweisbare Notwendigkeit ist.

Ferner wollte ich an den von mir aufgezählten Beispielen zeigen, daß außer der Psychologie, und zwar wieder nicht bloß der experimentellen, sondern auch der beschreibenden und beobachtenden, vor allem die Geschichte eine für die Pädagogik unentbehrliche Wissenschaft ist. Eine Fülle von Erziehungstatsachen kann ohne ihre Hilfe nicht erforscht werden. Schleiermacher ist auch darin der erste, daß er die Geschichte in dem Sinne, wie ich sie hier verstehe, zur Begründung und Erforschung von Erziehungstatsachen herangezogen hat. Die konstruktive Art,

*) Barthol. I, 26.

**) Die drei Fundamental-Probleme der Pädagogik und ihre theoretische Lösung. 1896. S. 18.

wie er die Geschichte verwendet hat, kann unsern Beifall nicht mehr finden; aber daß er die Erziehungswissenschaft auf die historische Forschung zu gründen unternommen hat, bleibt ein hervorragendes, noch nicht genügend erkanntes Verdienst seiner Erziehungslehre. Nur Soziologen, die, wie mehrfach geschehen, auch der Erziehung ihre Aufmerksamkeit widmeten, haben die Geschichte zur Begründung ihrer pädagogischen Theorien verwendet. Vor allem ist hier Paul Barth zu nennen, der auch noch in seinem neuesten Buche*) wieder vorläufig darauf hinweist, wenigstens einen Teil der Erziehungslehre nicht ohne Geschichte geben zu können.

III.

Ist nun die Pädagogik eine zur Philosophie gehörige Wissenschaft oder nicht? Gedacht ist bei dieser Frage nicht an jene Auffassung der Philosophie, die als Gesamtwissenschaft alle andern unter sich begreifen will, sondern an eine besonders enge, ja notwendige Verbindung, in der die Pädagogik mit der Philosophie stehen soll, ein Verhältnis, das sie vor andern Wissenschaften voraus hat. Dazu ist zu bemerken, daß es eine solche notwendige, aus der Sache entspringende Verbindung überhaupt nicht gibt. Die Geschichte zeigt uns unwiderleglich, daß von der im Altertum bis tief in die neue Zeit alle Wissenschaften umfassenden Philosophie eine nach der andern abbröckelt und sich zum Eigenleben entwickelt in dem Maße, wie sie sich auf sich selbst und ihre eigentümlichen Aufgaben besinnt. Sie zeigt uns ferner — man denke nur z. B. an die Naturwissenschaften und die Naturphilosophie — daß sich die einzelnen Disziplinen erst zu voller Kraft und Blüte entfalten, wenn sie sich dem Mutterschoße entwunden haben. Auch für die Entwicklung der Wissenschaften gilt, wie für die menschliche das Gesetz, daß Selbständigkeit die Vorbedingung ihrer Entfaltung ist. Von einer Seite, deren Autorität in diesem Zusammenhang unantastbar ist, ist das auch längst erkannt und mit Nachdruck für die Pädagogik gefordert worden. „Es dürfte wohl besser sein," sagt Herbart in der allgemeinen Pädagogik (S. 6), „wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte, wodurch sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises würde und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden. Nur wenn sich jede Wissenschaft auf ihre Weise zu orientieren sucht und zwar mit gleicher Kraft wie ihre Nachbarinnen, kann ein wohltätiger Verkehr unter allen entstehen. Der Philosophie selbst muß es lieb sein, wenn ihr die andern denkend entgegenkommen."

Trotzdem ist es gerade Herbart gewesen, der die Auffassung, daß Philosophie und Pädagogik zusammengehören, gefördert und in seinem Wirken vorbildlich dargestellt hat; und mit ihm weiß sich, bei aller Gegnerschaft, auch Natorp in diesem Punkte völlig eins.

*) Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 1906. S. 31.

Welchen Sinn kann es also haben, wenn behauptet wird: Philosophie und Pädagogik gehörten notwendig zusammen? Zunächst bemerken wir bei den beiden genannten Forschern trotz der formalen Übereinstimmung inhaltlich die größte Verschiedenheit. Natorps Standpunkt, „daß Pädagogik immer mehr auf Philosophie sich stützen, ja gewissermaßen ganz Philosophie werden muß"*), ist ganz eigenartig. Philosophie ist ihm in Erneuerung Sokratisch-Platonischer Gedanken Gesinnung, die das ganze Leben in all seinen Äußerungen durchdringen und gestalten soll. Das Ideal einer in der Welt anzustrebenden Vernunftherrschaft, das höchste Ziel der Erziehung ist nur erreichbar, wenn die Philosophie „zur Grundkraft der Menschenbildung, der Erziehung sich gleichsam verdichtet und in diesem Sinne ganz Pädagogik wird". Hier wird also die Verbindung von Philosophie und Pädagogik als ein erstrebenswertes gegenseitiges Verhältnis, als ein Ideal bezeichnet, dem die Wirklichkeit nicht entspricht.

Anders ist es, wenn gemeinhin die Zusammengehörigkeit von Philosophie und Pädagogik behauptet wird. Dann ist eine tatsächliche engere Verbindung, die zwischen ihnen existiere, gemeint. Den Grund dafür bildet wie bei Herbart die Ansicht, daß sich die Pädagogik auf Ethik und Psychologie stütze und daß sie, da dies philosophische Disziplinen seien, auch zur Philosophie gehöre. Unsere bisherigen Ausführungen über den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik haben gezeigt, auf wie schwachen Füßen diese Begründung ruht. Die Ethik im herkömmlichen Sinne als philosophische Disziplin ist in ihrem Werte für die Pädagogik sehr zweifelhaft. Die Psychologie ist ja von größter Bedeutung für die Pädagogik, aber nicht bloß die allgemeine, die sich mit den seelischen Vorgängen als solchen beschäftigt, sondern vor allem auch die den Erzieher und das Kind, sowie die pädagogischen Tatsachen im besondern erforscht. Darauf will ich gar nicht eingehen, daß von manchen Seiten der Psychologie der Charakter einer philosophischen Disziplin bestritten wird. Jedenfalls aber hat die Geschichte, die außer der Psychologie die wichtigste Grundlage für die wissenschaftliche Behandlung der Pädagogik bildet und ohne die sie als Wissenschaft undenkbar ist, mit der Philosophie gar nichts zu tun.**) Die Pädagogik zur philosophischen Disziplin zu stempeln, dürfte doch ohne weiteres nicht möglich sein.

---

*) Monatschrift für höhere Schulen 1908, S. 73.

**) Eben da ich die Korrektur lese, gehen mir Natorps Ausführungen „über Philosophie, Geschichte und Philosophie der Geschichte" zu, die er mit Bezug auf die Aufsätze von Dilthey und Eucken in dem Band: Systematische Philosophie (Kultur der Gegenwart) in der Historischen Ztschr. (Her. von Friedr. Meinicke 3. F. 4. Bd. S. 564 ff.) niedergeschrieben hat. Er spricht darin seine Ansicht über das Verhältnis von Geschichte und Philosophie aus und ist der Meinung, daß jene „in ihrer letzten Absicht" mit dieser „fast in eins" zusammenfalle, sofern beide danach streben, „alles zeitlich Gegebene über die Enge bloß zeitlicher Betrachtung hinaus zu einer Betrachtung sub specie aeterni . . . zu erheben." (564). Das nach Dilthey von der ungeheuren Arbeit des metaphysischen Geistes allein zurückbleibende „geschichtliche Bewußtsein" versteht er nicht als „ein bloß geschichtliches, im Unterschied und Gegensatz zum philosophischen", sondern selbst als „ein philosophisches, nur auf der Grundlage des geschichtlichen" (572), und in Diltheys geistvollen und tiefen Ausführungen über das Wesen der Philosophie sieht er an einem der größten Beispiele, nämlich der geschichtlichen Betrachtung der Philosophie selbst dargelegt, „daß eine nicht

An sich möchte es nun nicht viel zu bedeuten haben, ob man die Pädagogik in ein engeres Verhältnis zur Philosophie setzt, oder sie als eine selbständige Wissenschaft betrachtet; aber die Frage hat eine eminent praktische Seite. Den Anlaß zu ihrer Erörterung hat fast immer nur die Anregung zur Errichtung besonderer pädagogischer Lehrstühle auf den Universitäten gegeben. Dieser Anregung gegenüber haben sich die maßgebenden Persönlichkeiten der Universitäten bisher fast ausnahmslos in Nord und Süd ablehnend verhalten; und übereinstimmend haben sie eben jene besondere enge Zusammengehörigkeit von Philosophie und Pädagogik geltend gemacht, die, wie wir gesehen haben, überlebte Beziehungen festzuhalten versucht, und den gegenwärtigen Bestrebungen nicht mehr entspricht.

Liegt also in der Sache gar kein Grund, die Pädagogik in den Fesseln der Philosophie festzuhalten, so ist nichts dagegen zu sagen, daß hie und da die Erziehungswissenschaft von einem Philosophen vorgetragen wird. Das ist lediglich eine Frage der Begabung und Kraft, sowie des für den Gegenstand vorhandenen Interesses und Verständnisses. Aber das werden nur immer wenige Bevorzugte sein, die außer gediegenen philosophischen Kenntnissen auch die Pädagogik so beherrschen, um sie mit Erfolg lehren zu können. Im allgemeinen liegen jedenfalls die Dinge heute so, daß es den Vertretern der Philosophie immer schwerer wird, die eigentlich philosophischen Disziplinen, die Logik und Erkenntnistheorie, die Psychologie und die Geschichte dieser Wissenschaften so gründlich zu beherrschen, um sich auf den Einzelgebieten ein selbständiges Urteil bilden zu können. Und trotzdem sucht man, während sich ganz sichtbar in der Philosophie unaufhaltsam schon eine Differenzierung vollzieht, mit aller Gewalt die Pädagogik bei ihr festzuhalten, eine Wissenschaft die tagtäglich an Umfang und Inhalt mächtig gewinnt. Auch sonst zeigen sich hier wunderliche Widersprüche. Da behauptet ein Forscher, daß ein einzelner die Geschichte des gesamten Bildungswesens selbst für einen beschränkten Zeitraum nicht zu bearbeiten

---

in die Breite der Tatsachen sich verlierende, sondern in die Tiefe der Probleme steigende Geschichtswissenschaft notwendig Philosophie wird." (574).

In alledem erkennt man das Bestreben Natorps, die Geschichtswissenschaft mit der Philosophie in Verbindung zu setzen, sie selbst zur Philosophie zu machen. Soweit darunter die wissenschaftliche Behandlung, das Streben nach Begründung, Zusammenhang im Tatsächlichen zu verstehen ist, kann man das gelten lassen. Wiewohl dafür nicht gerade die Bezeichnung „philosophisch" notwendig ist. Auch wenn er damit die durch die historische Forschung erzeugte Einsicht in menschliches Geschehen und Leben und die daraus entstehende Stimmung meint, kann man von einer Art philosophischen Charakters der Geschichtswissenschaft sprechen. Soll damit aber eine tiefere innere Wesensverwandtschaft von Philosophie und Geschichte zum Ausdruck gebracht werden, so vermag ich nicht mehr zu folgen. Die Geschichte hat es doch nun einmal mit dem Mannigfaltigen und dem Wechsel des Geschehens zu tun, die Philosophie erstrebt im Gegensatz dazu allgemeine, alles Zufällige und Willkürliche eliminierende Sätze und Überzeugungen. Gewiß ist die Geschichte — und so verstehe ich Dilthey — in den Geisteswissenschaften, also auch in der Philosophie wie in der Pädagogik, ein unentbehrliches Mittel, um zu begründeten Anschauungen und Sätzen zu gelangen; aber sie selbst ist deswegen so wenig Philosophie, wie etwa die Naturwissenschaft Philosophie wäre, weil sie die notwendige Voraussetzung für eine gesunde und fruchtbare Naturphilosophie ist.

imstande sei, und dann meint derselbe wieder, daß die pädagogische Wissenschaft, für die die Geschichte des Bildungswesens eine der wichtigsten Grundlagen ist, vom Philosophen gelehrt und noch dazu von einem, der sich auch in der Philosophie wissenschaftlich betätigt habe, gelehrt werden müsse. Bisher haben auf die Entscheidung der Frage offenbar mehr Stimmungen als Gründe eingewirkt.

Eine Beziehung besteht ja unbestreitbar zwischen Philosophie und Pädagogik; aber sie ist nichts der Pädagogik Eigentümliches und betrifft die Forschungsmethode. Wie in allen Wissenschaften muß auch in ihr die Behandlung von philosophischem Geiste durchdrungen sein und in ihr das Bestreben herrschen, die letzten und höchsten Begriffe zur Klarheit zu bringen. Dies für die Erziehungswissenschaft nachdrücklich zu betonen, ist freilich erforderlich, da sich Unwissenschaftlichkeit und Dilettantismus kaum noch einmal auf einem Gebiet so breit machen wie auf pädagogischem. In diesem Sinn, aber auch nur in diesem hat es eine Berechtigung, vom Zusammenhang zwischen Philosophie und Pädagogik zu sprechen.

Erscheint es somit erwiesen, daß die Trennung der Erziehungswissenschaft von der Philosophie jener im allgemeinen nur zum Vorteil gereichen möchte, so ist es mir freilich zweifelhaft, ob sie in der philosophischen Fakultät der Universitäten, wie sie wenigstens gegenwärtig noch organisiert ist, die ihr entsprechende und für ihre Entfaltung geeignete Stelle hat. Darüber darf man sich nicht täuschen, daß es sich mit der Pädagogik doch wesentlich anders verhält als z. B. mit der Religions- und Kunstwissenschaft. Sie hat einen praktischen Vorgang zum Gegenstande; sie ist, wie man mit Recht sagt, eine praktische Wissenschaft. Eine solche Disziplin darf, selbst als Theorie, auf Interesse und Verständnis bei den Beteiligten erst dann rechnen, wenn sie in der Praxis mit den Problemen, hier also mit denen der Erziehung in Berührung kommen. Nun gibt es ja eine Anzahl Studenten, die durch Haus- und Privatunterricht Gelegenheit haben, pädagogische Anregungen zu erhalten; aber die große Menge wird doch erst in ernstlicher Weise durch die Ausübung des öffentlichen Lehrberufs zum Nachdenken über diese Fragen veranlaßt; und nun erst ist der Zeitpunkt da, mit Erfolg auch wissenschaftlich die Dinge zu behandeln, nach dem alten pädagogischen Erfahrungssatz, daß alle Theorie nur fruchtbringend wirkt, wenn schon das Leben zum Nachdenken über die Probleme angeregt hat.

Die Betrachtung über das Verhältnis von Theorie und Praxis führt uns zurück zu der oben schon angedeuteten Frage, ob wir aus der Erforschung der Erziehungstatsachen auch zu gültigen Regeln für das Handeln kommen, ob es möglich ist, aus der Erkenntnis dessen, was ist, zu dem, was sein soll, zu gelangen. Nun gilt es schon für die Naturwissenschaft, daß uns die Analyse des Tatsächlichen und das Experiment nicht in durchaus zuverlässiger und zweifelloser Weise das Verhalten in der Wirklichkeit zu bestimmen vermag. Kein Experiment kann die Fülle der Bedingungen des wirklichen Geschehens mit in Rechnung ziehen; und so wird es, um zu völliger Gewißheit zu gelangen, immer noch des Versuchs und der Erprobung in der Wirklichkeit bedürfen. Die aus der Analyse der Tatsachen und aus dem wissenschaftlich isolierenden Experiment gewonnenen Er-

kenntnisse können das Handeln nie zuverlässig bestimmen, sondern immer nur die Richtung angeben, in der es sich zu bewegen hat. Das ist noch viel mehr auf geisteswissenschaftlichem, im besonderen auf dem Gebiete der Erziehung, mit dem wir es hier zu tun haben, der Fall. Die Mannigfaltigkeit und Fülle der Bedingungen ist in den menschlichen Verhältnissen und Beziehungen noch komplizierter als in denen der leblosen Natur, und daher ist die Schwierigkeit, auf Grund analytisch und experimentell gewonnener Erkenntnisse zu fruchtbaren Verfahrungsweisen zu gelangen noch größer als dort. Hier kann man des Versuchs im großen, der Erprobung innerhalb der natürlich gegebenen Verhältnisse noch weniger entbehren. Analytisch und experimentell gefundene Lese-, Schreib-, Rechen-, Gedächtnismethoden sind nicht schon durch Analyse und Experiment zweifellos sicher. Sie bedürfen tatsächlicher umfangreicher Erprobung. Und erst recht müssen andere dem Experiment nicht zugängliche pädagogische Probleme — z. B. in welcher Reihenfolge Sprachen zu erlernen sind, wie der grammatische Unterricht im Verhältnis zur lebendigen Sprache oder Schriftstellerlektüre behandelt werden muß, in welches Verhältnis zueinander die einzelnen Schulkategorien zu setzen sind, in welcher Form allmählich Übergänge von den höheren Schulen zur Universität geschaffen werden können, wie der individuellen Begabung im Schulorganismus Rechnung zu tragen ist — und viele, viele andere in größtem Maßstabe und nach wissenschaftlicher Methode versucht und erprobt werden.

Hier alle Versuche verwerfen und das Bestehende als für alle Fälle gültig und unantastbar erklären zu wollen: heißt doch die Bedeutung der Erfahrung unterschätzen und die Tatsache der Entwicklung verkennen. Ich kann nur wieder auf die Geschichte verweisen, um die große Bedeutung des Versuchs zu zeigen. Die ganze erzieherische und didaktische Entwicklung ist ja eine fortlaufende Reihe von Versuchen mannigfacher Art; und man sehe doch die großen Erzieher und Lehrer, wie sie immer und immer wieder von neuem erproben; man beobachte doch, wie Pestalozzi und Fröbel unermüdlich Versuche anstellen.

Daß uns die Vergangenheit pädagogische Versuche zeigt, ist auch häufiger erkannt worden; und man hat daraus auch Nutzen zu ziehen gesucht. Ja selbst solche, die jetzt alles beim alten lassen und von Versuchen nichts wissen möchten, haben daraus Lehren zu ziehen und Verteidigungsgründe für ihre Überzeugungen zu holen versucht. So hat man wohl die Bestrebungen, das Verhältnis von grammatischem Unterricht und Schriftstellerlektüre einer Revision zu unterziehen, mit dem Hinweis auf ähnliche Versuche des 17. und 18. Jahrhunderts zurückgewiesen, ferner die Bemühungen einer freieren Gestaltung des Unterrichts durch die mit dem Fachsystem gemachten Erfahrungen im 18. Jahrhundert und im Anfang des 19. erledigen wollen. Man vergaß dabei, daß diese Versuche unter anderen Bedingungen, als sie die Jetztzeit bietet, unternommen waren, und meinte irrtümlich, daß, was damals nicht gelang, deswegen auch heute nicht gelingen müßte. Geschichtliches Leben ist nicht tote Natur. Für jenes gibt's keine andere Weisheit, als mit Vorsicht erproben.

Der Versuch ist die Seele der Pädagogik, nicht in dem Sinne des psychologischen Experiments allein, sondern vor allem in dem Sinne der Erprobung der

durch die Tatsachenforschung gewonnenen Erkenntnis; aber er muß nicht ins Blinde hinein, sondern auf wissenschaftlich-methodischer Grundlage unternommen werden.

Die Einsicht in die Bedeutung des pädagogischen Versuchs steht in der Gegenwart im Begriff, sich Bahn zu brechen; und es ist das ein Anzeichen dafür, daß wir uns auch der Zeit immer mehr nähern, wo die Erziehungswissenschaft zu ihrem Rechte kommen wird. Ohne Frage ist es als ein bedeutender Fortschritt gegenüber dem früheren stabilen Zustand zu bezeichnen, daß der pädagogische Versuch in mannigfaltiger Form gewagt wird; aber noch ist er mehr zufällig und entbehrt der festen organisatorischen Veranstaltung, deren Zweck die methodische und prinzipielle Untersuchung und Erprobung erzieherischer und didaktischer Probleme in weitestem Umfange wäre; und ebenso fehlt die wissenschaftliche Grundlegung, von der aus Anleitung und Richtung für die pädagogischen Versuche gewonnen werden könnte.

Erst wenn beides miteinander verbunden wird, haben wir die vollständige Pädagogik. Sie ist eine Erfahrungswissenschaft, in der Theorie und Versuch miteinander Hand in Hand gehen müssen, wie es in der Kriegs-, der Agrikulturwissenschaft und anderen sogenannten angewandten Disziplinen der Fall ist. Es ist klar, daß für eine Pflege der Pädagogik in diesem Sinne die Organisation der philosophischen Fakultät nicht ausreicht; und es scheint mir auch nicht ihrem Charakter zu entsprechen und in ihrem Interesse zu liegen, wenn man etwa ihre Ausgestaltung so vornehmen wollte, daß sie den Anforderungen der Erziehungswissenschaft in unserem Sinne genügen könnte. Die Angliederung einer Übungsschule, wie es wohl hie und da gefordert worden ist, wäre doch nur ein dürftiger Bruchteil dessen, was erforderlich wäre, um wirklich fruchtbare und umfassende pädagogische Versuche anstellen zu können und bildete ein fremdes Ingredienz in dem Organismus der Universität.

Ich will mich hier nicht in Vermutungen darüber ergehen, welche Formen und Gestaltungen die von mir entwickelte Idee der Erziehungswissenschaft suchen wird; aber das erscheint mir zweifellos, daß sie nicht an die Universität gebunden sein wird, sondern daß sie eigenartige und selbständige Organisationen braucht, um ihre Aufgaben erfüllen zu können. Selbst wenn es dazu kommen sollte, was von vielen Seiten angestrebt wird, der Erziehungswissenschaft an den Universitäten eine selbständige Stellung einzuräumen, so kann ich darin nur etwas Vorläufiges, ein Übergangsstadium zu einem größeren Ausbau sehen, in dem in Zukunft mit der Theorie die Möglichkeit des Versuchs im weitesten Umfange auf erzieherischem und unterrichtlichem Gebiete vorgesehen werden muß.

Nun glaube ich nicht etwa, daß wir mit solcher Einrichtung den sicheren Weg zur wahren Erziehung und Bildung gewonnen hätten und daß nun die glückliche Zeit der Irrtumslosigkeit und des sicheren Erfolgs gekommen wäre. Das Wichtigste, was der Erzieher und Lehrer zur Ausübung seiner Tätigkeit braucht, vermag ihm kein noch so vollendetes pädagogisches Institut, vermag ihm keine Erziehungswissenschaft zu geben, nämlich jene geheimnisvolle Fähigkeit der Wirkung auf den Zögling, die allein ihres Erfolges sicher ist. Und ich stehe nicht an, zu sagen, daß eine Erzieherpersönlichkeit mit dieser Begabung selbst bei schlechter

Methode erfolgreicher wirkt, als wo die beste Methode seelenlos zur Anwendung kommt. Aber da nicht alle, die den Beruf einmal auszuüben haben, geborene Erzieherpersönlichkeiten sind, so kann das Wissen von dem, was Erziehung ist und was sie verlangt, wenigstens einigermaßen den Mangel an Begabung wett machen. Gewiß ist die praktische Ausübung der Erziehung eine Kunst. Aber wie immer, ist auch hier echtes Künstlertum nur spärlich gesäet; und so muß das Wissen zu Hilfe kommen, um das Können zu fördern.

Friedenau b. Berlin. Alfred Heubaum.

Aus der Vergangenheit des deutschen Unterrichts.

„Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer. Wir müssen von der Basis abgehen, die jahrhundertlang bestanden hat, von der alten klösterlichen Erziehung des Mittelalters, wo das Lateinische maßgebend war und ein bißchen Griechisch dazu. Wir müssen das Deutsche zur Basis machen." Die bekannten kaiserlichen Worte aus den nun schon lange zurückliegenden Tagen der ersten Schulkonferenz sind — wir wissen es alle — nicht umsonst gesprochen worden. Zwar nicht in der Stundenverteilung werden wir ihre Wirkung suchen — da nimmt sich das Deutsche neben den alten und neuen Gewaltigen, den „toten" Sprachen und den lebendigen Mathematik und Naturwissenschaften, immer noch recht bescheiden aus — aber sie haben doch das ihre dazu getan, daß diesem Unterrichtsgebiet von Schülern und Lehrern — und nicht bloß von den Fachlehrern — eine viel größere Wichtigkeit beigelegt wird als anderen, die es an wöchentlicher Stundenzahl erreichen oder gar übertreffen. Hier finden die offiziellen Lehrpläne neben der Religion und der Geschichte den erziehlich bedeutsamsten Unterricht, sie sprechen von den besonders hohen Anforderungen an Geist und Herz des Lehrers, die für das Deutsche gestellt werden müssen, soll rechter Erfolg die Anstrengungen belohnen; hier sucht man jetzt den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts, und mehrere Male schon galten die Erwägungen der Direktorenkonferenzen der Frage, wie die praktische Ausgestaltung sich diesem Ziele nähern könnte. Auch an die Kunsterziehungstage mag erinnert werden, auf denen die Stimmung der Draußenstehenden sich recht deutlich zu Gehör brachte: um den deutschen Unterricht, um seine Wege und Ziele, handelte es sich auf ihnen ganz wesentlich.

Nicht immer durfte sich das Studium der Muttersprache solcher fördernden Anteilnahme erfreuen. Der Herausgeber dieser Monatschrift, Adolf Matthias, hat uns erst vor kurzem in seiner „Geschichte des deutschen Unterrichts" (München, Beck 1907) den langen Weg geführt von den mittelalterlichen Schreiberschulen, die das Deutsche als praktisches Erfordernis des täglichen Lebens lehrten, zu unsern neun- und sechsklassigen Anstalten, denen es, besonders wenn sie realistische Prägung aufweisen, die Speise des Ideals bieten soll, von der „Formular und Tutsch rhetorica" oder des wackeren Valentin Ickelsamer preislichem Buch

„Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen" bis zu unsern modernen theoretischen Forderungen und praktischen Bemühungen. Sicher gibt es keine bessere Einleitung zu einem „Handbuch des deutschen Unterrichts", das den Lehrenden eine Rüstkammer für die mannigfachen Aufgaben ihres Faches werden, das seine Probleme in aller Vollständigkeit aufstellen und behandeln will, als diese historische Übersicht, die vor manchem schon in der Vergangenheit als unfruchtbar erwiesenen Seitenpfad schützen, den Zusammenhang mit früheren, zukunftsfreudigen Bestrebungen wahren möchte. Und ganz abgesehen von solchem praktisch-pädagogischen Wert: es ist ein Sonderkapitel deutscher Kulturgeschichte, um das es sich handelt, und wenige gibt es, die so charakteristisch sind. Kleidung, Hausrat, Schmuck unserer Vorfahren lassen uns ihr äußeres Leben neu erstehen; wie in ihren Schulstuben die Muttersprache gepflegt wurde, darin zeigt sich nicht zuletzt Selbständigkeit oder Abhängigkeit ihrer geistigen Art.

Freilich in die Schulstuben hinein kann uns Matthias wiederum nicht oft führen. Wer zum erstenmal eine die Jahrhunderte umfassende Geschichte eines Unterrichtszweiges schreiben will, hat genug zu tun, wenn er die großen Linien der Entwicklung absteckt, und dazu muß er sich vor allem an die offiziellen Dokumente, die Lehrpläne und Schulordnungen, die Programme und Lehrbücher, endlich noch an die pädagogische Literatur halten; daß dabei kein ganz vollständiges Bild entsteht, weiß niemand besser als der Verfasser unseres Buches. Er hebt gelegentlich selbst hervor, welch weiter Weg zwischen der ministeriellen Verfügung und der praktischen Gestaltung des Unterrichts liegt; er weiß anderseits auch, wie die tüchtige Einzelleistung der generellen Anordnung oft weit vorauseilt. Aber im Interesse des Ganzen hieß es da oft verzichten auf die Ausführung im einzelnen: in weite Entfernung wäre die Vollendung des Werkes gerückt worden, hätte Matthias es als seine Aufgabe betrachtet, an zum Teil recht entlegenen Orten und noch dazu häufig vergeblich nach jenen kleinen Zügen aus dem täglichen Betriebe der Schule zu suchen, die dann doch nur dieser und jener Seite seines Buches eine etwas lebhaftere Färbung gegeben hätten. Das durfte er der Einzelarbeit überlassen, und sie wird ihm hoffentlich den nachdrücklichen Hinweis auf ein ergiebiges Forschungsgebiet danken. So seien denn auch hier in aller Bescheidenheit einige Beiträge geliefert. Zufällig bei Studien auf anderem Gebiete gefunden, begleiten sie doch einige Abschnitte des Matthiasschen Buches wie eine fortlaufende Beispielreihe; vielleicht mag dies und jenes bei einer zweiten Auflage als Illustration Verwendung finden, vielleicht nimmt auch der eine und andere, der nicht zu den engsten Fachgenossen gehört, Anteil an diesen zwar unscheinbaren, aber echten kulturhistorischen Zeugnissen.

Die Notwendigkeit einer Unterweisung in den Schwierigkeiten der deutschen Orthographie und Grammatik war die Wurzel des deutschen Unterrichts; sehr bald fielen ihm Übungen zu, die dahin zielten, etwas vom Ruhme lateinischer Eloquenz auch der Muttersprache zu gewinnen: die mündliche Beredsamkeit und der Stil der schriftlichen Rede wurden gepflegt. Daß der deutsche Unterricht auch in die Geistesschätze des eigenen Volkes einzuführen habe, das war dem achtzehnten Jahrhundert noch eine nur hier und da gehörte Forderung, zu ihrem Recht hat ihr erst das neunzehnte Jahrhundert verholfen.

Da ist es bedeutsam, daß die ersten nachhaltigen Bestrebungen, die deutsche Lektüre zum Bildungsmittel zu erheben, sich der Billigung und Unterstützung desjenigen zu versichern suchten, in dem das geistige Leben Deutschlands einen Brennpunkt gefunden hatte. An Goethe wandte sich der erste Organisator des bayrischen Schulwesens im vorigen Jahrhundert F. J. Niethamer — gerade hundert Jahre sind seitdem vergangen — mit der Bitte, die Herausgabe eines „Deutschen Nationalbuches" zu übernehmen; eine „Auswahl des Vorzüglichsten aus dem reichen Schatze unserer klassischen Nationalschriftsteller" sollte in- und außerhalb der Schule ein Mittel zur ästhetischen Erziehung der Deutschen werden, ja sie überhaupt erst ihres eigenen Wertes froh werden lassen. Dr. Erich Petzet hat erst vor kurzem (in den „Blättern für das Bayrische Gymnasialwesen") das Andenken an diesen verschollenen Plan aufgefrischt und den so gut wie unbekannten Brief Goethes, der sich mit der Angelegenheit beschäftigt, wieder abgedruckt; aber so lebhaft des Dichters Anteilnahme zunächst war, so beachtenswert die Grundsätze sind, die er aufstellte, er ließ die Sache doch selbst wieder einschlafen, und dem Lektüreunterricht wurde es nicht so gut, daß ihm Goethes Autorität die breite Heerstraße öffnete.

Auf Nebenpfaden hatte zwar nicht der Unterricht, aber doch die Lektüre allerdings schon Einlaß in die Schule gefunden. Zunächst einmal wäre es seltsam gewesen, wenn nicht auch die Jugend der Gymnasien — sie war überdies zweifellos reifer als ihre jetzigen Alters- und Klassengenossen — etwas vom Wehen des neuen Geistes verspürt hätte, der damals die deutsche Literatur aus ihrem Aschenbrödeldasein erlöste. Wenn an eine offizielle Klassenlektüre kaum irgendwo zu denken war, wenn auf den Hochburgen klassischer Gelehrsamkeit, den sächsischen Fürsten- und Landesschulen, sogar das Lesen deutscher Bücher verpönt war, deshalb kursierten in Grimma*) „die Räuber" doch abschriftlich von Hand zu Hand, und in den Erholungsstunden versammelte der glückliche Besitzer der Einzelausgabe irgend eines Schillerschen Dramas gespannt lauschende Zuhörer um sich. All der Reiz des Heimlichen und Verbotenen haftete an diesen poetischen Genüssen. Wenn sonst die Luft der Schulstube der Wirkung der Poesie nur zu hinderlich ist, damals mochte die Gemeinsamkeit, die sie dem heimlichen Tun wahrte, über ihre Prosa hinweghelfen: jedenfalls dachte noch der greise Ranke**) gern an die Zeit, als so auf der Klosterschule Donndorf zum erstenmal die Verse des „Wallenstein" an sein Ohr schlugen, und wenn gar ein künftiger Heldendarsteller wie Heinrich Anschütz in Grimma zum Dolmetsch des düsteren Feldherrn oder der Schottenkönigin wurde, dann ist es begreiflich, daß „alles andere auf die Seite geschoben wurde und es lange dauerte, bis etwas Gedichtetes und Geschriebenes galt und gelesen wurde, als was von Schiller ausgegangen war." ***)

Auch die Lehrer halfen dazu mit, daß die neue deutsche Poesie selbst durch

*) Vgl. A. Baumgarten-Crusius, Leben des Rektors und ersten Professors der königl. sächsischen Landesschule zu Meißen Dr. D. K. W. Baumgarten-Crusius. Oschatz 1853, 41 f.; auch Heinrich Anschütz, Erinnerungen. Wien 1866, 31 f.

**) Zur eigenen Lebensgeschichte (Sämtliche Werke Bd. 53), 15.

***) Vgl. Baumgarten-Crusius a. a. O. 42, Anm.

verschlossene Türen den Weg fand. In Schulpforta war der Tertius Lange*) ein Schillerbegeisterter Mann, der seinen Schülern zuweilen Sentenzen seines Lieblingsdichters zu Übersetzungsübungen gab, ebenso wurden Anton Springer**) in Prag die Balladen vertraut, oft genug hatte er sie unter der Leitung seines Lehrers Swoboda in lateinische Reime übertragen müssen! Und dann gab es doch eine fast offizielle Vermittlung: die Deklamationsübungen. Sie wurden bis in die obersten Klassen mit starkem Nachdruck betrieben; eine hübsche Schilderung, wie es dabei wohl zuging, hat uns der große Theologe Karl von Hase***) vom Altenburger Gymnasium hinterlassen: da öffnete sich die Bretterwand, die sonst die beiden Klassen Selekta und Prima trennte, in ihr nahm der Lehrer seinen Platz, um aus einiger Entfernung besser Mimik und Deklamation des Vortragenden, der unter dem Katheder stand, beurteilen und beide Klassen überwachen zu können. Mit dem größeren Auditorium, das so der rhetorischen Kunst geschaffen war, verband sich dabei für den Säckel der Schule der Vorteil, daß zwei Klassen durch einen Lehrer versorgt wurden. Verbürgen konnten nun freilich auch diese Deklamationsstunden nicht, daß die Kunst der mündlichen Rede die Vermittlerin zwischen der Schule und unserer klassischen Literatur wurde; abgesehen von andern noch zu berührenden Beispielen hören wir etwa vom Fuldaischen Gymnasium,†) daß diese Übungen sich „zu ausschließend an den oberflächlichen Vortrag" hielten, „ohne den Blick, wenn auch nur gelegentlich, in die Felder des poetischen und prosaischen Schaffens gerade in jener glanzvollsten Epoche unserer Literatur zu lenken". Aber trotz solcher Einzelfälle werden doch die lyrisch-epischen Gedichte der Klassiker und Romantiker ganz überwiegend den Stoff für die Deklamationen geliefert haben, im besonderen konnte man ja weit und breit nichts Geeigneteres finden als die hierhergehörenden Gedichte Schillers. „Zur Deklamation wählte ich gewöhnlich Schillers Balladen. Jeder neue Beifall gewann mich wie für Schiller so überhaupt für Poesie," so berichtet uns Hoffmann von Fallersleben,††) und ein Kulturhistoriker,†††) der aus eigener Erinnerung die deutschen Zustände um die Mitte des zweiten Jahrzehnts schildert, meint versichern zu können, daß so ziemlich jeder Schüler „die Bürgschaft" und den „Gang nach dem Eisenhammer" auswendig wußte.

Was so mehr oder weniger der Gunst des Zufalls überlassen geblieben war, wurde indessen im Laufe des zweiten Jahrzehnts hier und dort autoritativ gefordert. Bei Matthias mag man nachlesen, wie in Preußen der Süvernsche Lehrplan (1812 entworfen, 1816 als Richtschnur aufgestellt) dem Deutschen in den oberen Klassen eine Stundenzahl einräumte, wie es sie heute an Gymnasien und Realgymnasien noch nicht erreicht hat, wie in Bayern das unter Niethamers Einfluß entstandene „Allgemeine Normativ der Einrichtung der höheren Lehranstalten" dazu gelangte, einen förmlichen Lektürekanon für Unter-, Mittel- und Oberstufe des

*) Ranke, a. a. O., 23.
**) Aus meinem Leben. Berlin 1892, 28.
***) Ideale und Irrtümer. Leipzig 1891, 12.
†) Heinrich König, Auch eine Jugend[2]. Leipzig 1861, 181.
††) Mein Leben I, 60 (der Originalausgabe).
†††) G. Klemm, Vor fünfzig Jahren. Stuttgart 1865, II, 253.

Gymnasiums aufzustellen. Nur darf man nicht denken, daß die idealen Forderungen wirklich honoriert wurden. In Bayern war man mit dem Betrieb und den Erfolgen des deutschen Unterrichts so unzufrieden, daß er bei der Reform von 1830 so gut wie ganz unterdrückt wurde. Ihr geistiger Vater, Friedrich Thiersch, wollte das Deutsche überhaupt nicht als selbständiges Lehrfach, sondern im engsten Anschlusse an die alten Sprachen betrieben wissen, tatsächlich erhielt es allerdings in jeder Klasse je zwei Stunden zugewiesen; was aber da getrieben wurde, macht eine Erinnerung Felix Dahns*) sehr anschaulich: noch um 1850 hieß es in der „Poesie"klasse eines Münchener Gymnasiums ein Semester lang ganz regelmäßig „die deutsche Stunde fällt aus, statt dessen — griechische Grammatik". Auch in Preußen fehlte es nicht an verwandten Strömungen; jedenfalls ist die vom Süvernschen Entwurf geforderte Stundenverteilung niemals Wirklichkeit geworden, und möglich war es auch an einem Berliner Gymnasium, daß ein Abiturient, der 1830 die Schule verließ, auf ihr niemals von Schiller und Goethe etwas gehört hatte**).

Anderwärts kam das wohl noch häufiger vor. Bis 1833 besuchte Karl Vogt***) das Gymnasium der Universitätsstadt Gießen, aber wer von seinen Mitschülern „nicht zu Hause, durch Eltern oder Bekannte, mit den deutschen Klassikern vertraut geworden, hätte aus der Schule nicht wissen können, daß es einen Lessing und Wieland, einen Schiller oder Goethe gegeben hatte". Ähnlich stand es vielfach in Österreich, wo erst 1849 deutscher Unterricht als selbständiges Lehrfach Eingang fand; bis dahin war es dem Zufall, dem persönlichen Interesse eines Lehrers oder sonst einem glücklichen Umstand, überlassen geblieben, ob deutsche Jungen auf der Schule etwas vom kostbarsten Besitz ihres Volkes hörten. So rühmt zwar Adalbert Stifter†), der 1822—24 die Humanitätsklassen des Gymnasiums von Kremsmünster besuchte, von seinem Lehrer Ignaz Reischl, daß er mit seinen Schülern Werke von Schiller und Goethe las; Adolf Pichler††), in den dreißiger Jahren Schüler des Innsbrucker Gymnasiums, nennt den deutschen Unterricht leidlich: „Norbert Oberhäuser las uns bisweilen ein Gedicht vor, das ihm eben gefiel, und so wurde ich schon in der vierten Klasse mit Grillparzers ‚Sappho' bekannt", ein andrer Lehrer dieser begünstigten Schule ließ seine Jungen hie und da sogar „deutsch schreiben"; doch läßt selbst solches Lob erkennen, wie wenig System in diesen Unterweisungen war. Typischer wird Anton Springers†††) Erfahrung zu nennen sein, dem, wie schon gesagt, Schillers Balladen aus Übersetzungsübungen vertraut wurden, dessen Bekanntschaft mit Lessing darauf beruhte, daß sein „Philotas" in den Lehrbüchern des deutschen Stils für Gymnasien neben Engels „Edelknaben" als Muster der dramatischen Ausdrucksweise prangte. Dabei konnte es denn noch vorkommen, daß den Gymnasiasten jede andere Lektüre als die solcher Schulkompendien verboten war: „alle übrigen [Bücher] wurden — und nicht nur in der Schule — konfisziert. Von Zeit zu Zeit pflegte der Herr Präfekt

*) Erinnerungen I. Leipzig 1890, 199.
**) Karl Hegel, Leben und Erinnerungen. Leipzig 1900, 5.
***) Aus meinem Leben. Stuttgart 1896, 110.
†) Zitat bei Matthias, S. 242.
††) Zu meiner Zeit. Leipzig 1892, 43.
†††) a. a. O. 28.

zu ungewohnter Stunde in den Wohnungen einzufallen, um nach unerlaubter Lektüre zu forschen" — so erzählt Alfred Meißner*) aus der Zeit, da er sich in Schlackenwerth der Studien befliß; er büßte bei einer dieser Revisionen seine Ausgabe von „Hermann und Dorothea" ein.

Die Erfahrung der ihrer ausschließlich klassischen Bildung frohen sächsischen Landesschulen wiederholte sich nun freilich auch in dem andersgearteten Milieu der österreichischen Gymnasien. Mit fast naiver Verwunderung erzählt etwa der ultramontane Heißsporn Sebastian Brunner**) aus seiner Schulzeit am Wiener Schottengymnasium (1826—32), wie „es da schon in den unteren Klassen ‚Studenten' gab, welche größere Gedichte von Schiller ganz auswendig herdeklamieren konnten, obwohl es dort keinen Professor der deutschen Literatur gegeben, derlei Gedächtnisübungen (!) gar nicht gefordert wurden," und noch viel später, in den sechziger Jahren, durften sich z. B. die Meraner Gymnasiasten einer viel profunderen Schillerkenntnis rühmen als ihre Innsbrucker Kollegen: diesen nämlich war offiziell nur die Lektüre der „Räuber" widerraten, dort aber soll der ganze Schiller auf der Ächtliste gestanden haben.***) Ob diese Erinnerung in ihrem letzten Teile durchaus zutreffend ist, möchte man fast bezweifeln; nach dem hochzurühmenden Organisationsentwurf der Gymnasien und Realschulen vom Jahre 1849 kann im allgemeinen die Klage keine Berechtigung mehr gehabt haben, die der Prager Eduard Hanslick†) für die Wende der dreißiger und vierziger Jahre ausspricht: „Niemals habe ich im Gymnasium ein Wort über Lessing, Schiller oder Goethe vernommen . . . es lag nicht im Schulplan."

Zweierlei stand der Entwicklung des deutschen Unterrichts bis tief in das vorige Jahrhundert hinein hemmend entgegen: es fehlten ihm die geeigneten Lehrer und, was damit zusammenhängt, bei denen, die ihn vertraten, herrschte große Unklarheit über seine Wege und Ziele. Erst seit der Prüfungsordnung für Kandidaten des höheren Schulamts vom April 1831 wurden von Amtswegen besondere Anforderungen an die Vorbildung des Deutschlehrers gestellt, und wenn auch schon vorher in der Zucht der Brüder Grimm die erste begeisterte Germanistengeneration erwachsen war, wenn ihre Vertreter auch hier und dort mindestens im Schuldienst zu verwerten suchten, was ihnen die Seele erfüllte, sie tasteten doch noch unsicher hin und her. Was das zu bedeuten hatte, mag ein Beispiel am grünen Holze zeigen. Kaum einen glanzvolleren Namen kennt die Geschichte des Faches als den Philipp Wackernagels, und man wird sich wohl hüten, nach einer vereinzelten Erinnerung die gesamte Praxis des Mannes zu beurteilen, der durch seine Didaktik („Der Unterricht in der Muttersprache", 1842) und sein musterhaft zusammengestelltes Lesebuch so vielen ein Führer war. Und doch ist es eine fast grausame Ironie, daß er dem für Deutschlands geistiges Leben wohl bedeutsamsten Schüler, den ihm das Geschick zuführte, so gar nichts zu bieten

---

*) Geschichte meines Leben. Wien 1884, I 38.

**) Friedrich Schiller. Curiose Freunde, trübselige Tage etc. Wien 1887, 3 f.

***) Alois Brandl bei E. Wolff, Schiller im Urteil des zwanzigsten Jahrhunderts. Jena 1905, 129.

†) Aus meinem Leben 3. Berlin 1894, I 19 (auch bei Matthias erwähnt).

hatte: der junge Theodor Fontane*) sah nicht ein, zu welchem Zwecke er stundenlang seine Hefte mit all den auf ig und lich möglichen Ableitungen füllen sollte, und zog es vor, die deutschen Stunden ruchlos zu schwänzen.

In ähnlicher Weise wie dieser Versuch, Sekundaner mit den Geheimnissen der Wortbildungslehre vertraut zu machen — so etwas muß doch wohl Wackernagel vorgeschwebt haben — mißglückte des öfteren die Einführung in die geistige Geschichte der Deutschen, die Literaturgeschichte. Es war nur natürlich, daß in der Zeit, da die Romantik den Sinn für die Vergangenheit wieder erweckt hatte, ein literarhistorischer Unterricht als eine der Aufgaben der Schule angesehen wurde. Voll von dem Gedanken, so zum Gute der Allgemeinheit zu machen, was eben erst wenigen kostbares Besitztum geworden war, fragte man sich kaum schon, ob im Durchschnitt mehr herauskommen würde als ästhetisierende Vorträge des Lehrers, dachte man nicht daran, daß diese den Schülern, deren Geschmack und Urteilskraft erst geweckt werden sollten, kaum dienlich sein konnten, solange ihnen die Werke der Dichter selbst meist unbekannt waren. Nun wurde von einem besonders Begnadeten (Koberstein in Schulpforta) ein glänzendes Beispiel gegeben (seit 1820); es fand die Förderung der Behörden, es regte zur Nacheiferung an, und so setzten sich denn in den zwanziger Jahren literargeschichtliche Vorträge des Lehrers in den deutschen Stunden der Prima, bei denen charakteristische Proben wenigstens gegeben werden sollten, an recht vielen Orten durch. Daß dabei Lehrgeschick und Begeisterung lebhaften Widerhall in empfänglichen Herzen finden konnten, wird niemand leugnen wollen; Heinrich Stieglitz**), der Nachwelt nur ziemlich unvorteilhaft als der Mann seiner Frau bekannt, verstand als Lehrer des Deutschen und der Geschichte am Joachimsthalschen Gymnasium es doch, seine Jungen so zu fesseln, daß sie ihm nach mancher Stunde das Katheder bekränzten — man lebte eben noch in einer etwas überschwenglichen Zeit. Es scheint aber, daß nicht gar selten aller Erfolg dadurch in Frage gestellt wurde, daß die geeigneten Persönlichkeiten fehlten. Da erzählt etwa Gutzkow***), der um die Mitte der Zwanziger das Berliner Friedrichs-Werdersche Gymnasium besuchte, von einem wackeren Mann, der deutsche Literatur nicht nach, sondern aus Franz Horn lehrte. „Ganze Kapitel brachte er einfach zum Vortrag aus den bekannten Büchern des damals noch in Berlin für Goethe, Schiller und die klassische Zeit in den Zeitschriften und kleinen Teeabenden den Ton angebenden schönseligen Kritikers. ‚Schöner, geistreicher, treffender kann man diese Periode der Literaturgeschichte, den Göttinger Dichterbund, nicht erzählen, als unser Meister Franz Horn getan hat. Hören Sie!'. Von Wieland hieß es: „Dieser Dichter hat in solchem Grade Sitte, Anstand und Religion mit Füßen getreten, daß er für uns nicht existiert. Er wird hiermit überschlagen. Franz Horn hat es auch getan."

Das war übelster Schlendrian, dem der eiserne Besen gut getan hätte. An andern Stellen stand dem Erfolge nicht so sehr Trägheit und Geistlosigkeit entgegen, als so oder so bedingte Enge des Gesichtskreises. Man wird nicht vergessen dürfen, daß die Zeit noch nicht so klar wie heute das Dauernde vom

*) Von zwanzig bis dreißig. Berlin, 1905 (im Abschnitt über „Onkel August").
**) H. St. Eine Selbstbiographie. Vollendet . . . von L. Curtze. Gotha 1865, 91, 116.
***) Aus der Knabenzeit (Gesammelte Werke I, 1), 208.

Vergänglichen gesondert hatte; drum mochte es wohl vorkommen, daß ein älterer Herr den Kampf für die Ideale seiner Jugend noch nicht als vergeblich ansah und umsonst versuchte, die nach anderem verlangende neue Generation ausschließlich für Klopstock und andere Odendichter lang vergangner Zeit zu erwärmen*). Fast noch unwahrscheinlicher deucht es uns heute, daß jemand, der ein Goetheverehrer war, der Prager Professor Dittrich**), ihn doch unter Tiedge stellte. „Die ‚Urania', aus der er viele Stellen zu zitieren wußte, wurde uns als das erste aller Bücher, als die glänzendste Blüte deutscher Dichtung ans Herz gelegt." Dittrich war Prämonstratenser, und seine religiösen Überzeugungen mögen nicht ohne Einfluß auf die Überschätzung des frommen Lehrdichters geblieben sein, aber sicher war er weit von dem kapuzinerhaften Geiste entfernt, der sich auch regen mochte. Eine köstliche Probe von ihm hat uns Adolf Pichler***) aufbewahrt, die Charakteristik der Goethischen Iphigenie, wie sie der Professor eines Tiroler Mönchsgymnasiums zum besten gab. Als „Kultur"denkmal der dreißiger Jahre darf sie hier nicht fehlen: „Mei wißt's wol: der Goethe ist halt a Fack g'wöst, und was ist dös an der Iphigenie? Der Thoas hat sie halt heiraten wöll'n, sie hat'n aber nit g'mögt und nachher hat er a Weil brummelt und hat sie endlich laffen laßen. Ist lei nix dahinter als a narret's G'röd."

Endlich aber, wie konnte man Literaturgeschichte lehren, da die Wissenschaft noch in den Kinderschuhen steckte und statt historischer Zusammenhänge ganz überwiegend biographische Daten und ästhetische Betrachtungen bot? Man wird es der die Geister beherrschenden Hegelschen Philosophie zugestehen müssen, daß sie an Stelle häufig farbloser Lebensabrisse und sehr subjektiver Werturteile die Darstellung des geistigen Entwicklungsganges zu setzen versuchte, nur geriet sie aus der Scylla in die Charybdis: mit häufig souveräner Verachtung des bloß empirischen Materials zwang sie historisches Leben in den Bann ihres vorgefaßten Schemas. Auch die Schule bekam ihren Einfluß zu spüren: es wurde ein Versuch mit der Einführung besonderen philosophischen Unterrichts im Rahmen der deutschen Stunden gemacht, und diese „philosophische Propädeutik" konnte in den rechten Händen wohl eine „Weihestunde" werden, so wenig es andererseits auch an grotesken Stümpereien fehlte†).

Weniger erfreulich war es aber auf jeden Fall, wenn der literarhistorische Unterricht zu sehr auf Hegels Spuren wandelte: was für Gewinn war zu erhoffen, wenn das Konkrete, das man bis jetzt noch geboten hatte, sich in die Nebelwolken einer philosophischen Entwicklungsgeschichte auflöste? Sicher wurde da viel eifrige Arbeit umsonst vertan: wie sehr hieß es doch alles Mögliche und Wünschenswerte verkennen, wenn der Zeitzer Oberlehrer K. F. Rinne in diesem Geiste eine „Innere Geschichte der Entwicklung der deutschen National-Literatur"††) „zum Vortrag und Selbststudium" verfaßte und den gefährlichen Wälzer — zwei Bände von 250 und 632 enggedruckten Seiten — vertrauensvoll allen Direktoren etc. zur

*) Hegel, a. a. O., 5.
**) Meißner, a. a. O., I, 47.
***) a. a. O. 43.
†) Gutzkow, a. a. O., 208 f.
††) Leipzig 1842.

Einführung beim Unterricht übergab! Daß er dies Ziel seines Ehrgeizes irgendwo anders als etwa in Zeitz erreicht hat, ist allerdings kaum anzunehmen; trotzdem aber bleibt dies Werk eines Pädagogen ungemein charakteristisch für das Aussehen der Schulliteraturgeschichte, wie sie Hegelverehrer träumten. Man muß den Schlummer des Buches schon selbst auf irgendeiner Bibliothek aufstören und darin blättern — lesen kann es kein Sterblicher mehr: nur wer den Versuch gemacht hat, sich hier und dort durch die in ihrer abstrakten Ausdrucksweise kaum überschaubaren Satzungeheuer durchzuwinden, vermag zu ahnen, was Rinne seinen Schülern zumutete. Proben seiner Darstellungsweise zu geben, würde ungebührlich viel Raum beanspruchen; nur den Gang der Gesamtdarstellung möge ein Satz des Vorworts vergegenwärtigen. Um die innere Geschichte der Literatur soll es sich handeln; „nachdem daher der allgemeine Gesichtspunkt, unter welchem, der absoluten Bestimmung des Geistes gemäß, die Entwicklung einer Literatur überhaupt, sowie der besondere historische festgestellt war, unter welchem die Entwicklung der deutschen Literatur zu betrachten ist, mußte weiter das konkrete Gesetz derselben als Prinzip zugrunde gelegt werden, dessen Richtigkeit sich sogleich daran bekunden mußte, daß alle einzelnen Erscheinungen sich als notwendige organische Entfaltung desselben ergeben und daß ihre natürliche und sichere Erklärung von dem Zentralpunkt des Ganzen mit Leichtigkeit hervorfloß." Der glückliche Mann! Ob er sich vorstellen konnte, daß nach ihm noch jemand Veranlassung hätte, die Geschichte der deutschen Literatur zu schreiben?

Dasselbe Jahr aber, das diese äußerste Verirrung auf dem Gebiete deutschen Unterrichts hervorbrachte, sah auch neben Wackernagels schon erwähnter Schrift das Buch erscheinen, von dem, wenn auch nur allmählich, eine Gesundung der Verhältnisse ausgehen sollte, ich meine R. Hieckes „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien". Hier endlich erfuhr das Deutsche in den oberen Klassen, was ihm so lange gefehlt hatte, die feste Konzentration um das eine, was not ist. Nationale Bildung sollte in diesen Stunden angestrebt werden, an und durch das Nationalste, was wir haben, die großen Werke unserer Literatur. Der Betrieb der Literaturgeschichte mußte dann fast von selbst die nötige Einschränkung erfahren: nicht um ihrer selbst willen konnte sie bestehen, wohl aber als Mittel zum Zweck, die Zusammenhänge zwischen dem Gelesenen einleuchtend zu machen. Endlich aber fanden auch die Stilübungen die reichste und angemessenste Quelle, die es nur verständig zu benutzen galt.

Bis jetzt war auf diesem Gebiete das Chaos so groß gewesen wie irgendwo sonst: das erste Drittel des Jahrhunderts hatte in Lehrplänen, amtlichen Verfügungen und Direktorenverhandlungen allerlei Beachtenswertes zutage gefördert; die Erfolge entsprachen dem wohl nicht ganz, sonst würden die offiziellen Äußerungen der dreißiger und vierziger Jahre nicht so ausschließlich auf den klagenden Ton gestimmt sein. In der Praxis werden wohl alle Schattierungen vertreten gewesen sein von den einfachen Übungen im Nacherzählen von Vorgelesenem, mit denen man sich auf der Cauerschen Anstalt zu Berlin begnügte — ihr Schüler, der Jurist Eberty,*) hat auf ihr nie einen „freien Aufsatz" gemacht — bis zu

*) Jugenderinnerungen eines alten Professors. Berlin 1878, 185 f.

dem „Lobe der Mäßigkeit", das Felix Dahn*) etwas wider Willen in drei- und dreieinhalbfüßigen Trochäen mit diktierten Reimen am Isarstrande sang. Man wird die offiziellen Klagen über die Unfruchtbarkeit des ganzen Betriebes auch verstehen, wenn man hört, wie am Glogauer Gymnasium Tertianeraufsätze beurteilt wurden. „Es war im Grunde Kompositionslehre. Alle Hilfsmittel für die Spannung eines Vortrages und namentlich einer Erzählung entwickelte der Mann uns einfältigen Tertianern. Wahrscheinlich ganz unnütz für die große Mehrzahl, außerordentlich nützlich für zufällig anwesende Tertianer, die einst Schriftsteller werden sollten." Nun, Heinrich Laube**) wäre hinter diese Geheimnisse der Schriftstellertechnik wohl auch von selbst gekommen, den anderen Tertianern aber hätten nicht Steine statt Brot gereicht werden sollen.

Der Anschluß der Stilübungen an die Lektüre und damit die Erhebung dieser zum Mittelpunkt des Unterrichts traf nun aber nicht bloß auf den Widerstand, der in der denkwürdigen Tatsache begründet lag, daß es bis dahin eben auch anders gegangen war, sondern auf sachliche Bedenken. Was mag man wohl zu Hieckes Forderungen am Gymnasium zu Frankfurt a. O. gesagt haben, von dessen Zuständen zu Anfang der vierziger Jahre uns Otto Roquette***) erzählt? Der Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen war ein „Stockpietist"; sein Unterricht drehte sich nur um religiöse Dinge, die auch die Themen für die Aufsätze hergeben mußten. Der Unterricht in der Literatur beschränkte sich auf eine hier und da abgeknappte halbe Stunde; man blieb beim frühesten Mittelalter stehen, verbreitete sich über den Segen des Christentums gegenüber den heidnischen Altertümern und kam nicht über ein paar Werke der ersten Klosterdichtung hinaus: alles in allem handelte es sich also um kaum etwas anderes als eine Erbauungsstunde für innere Mission.

Bei Hiecke aber hieß es — reichlich pathetisch — „also salutieren wir ehrfurchtsvoll vor Klopstock und Herder und scharen uns und unsere Schüler unter Lessings, Schillers und Goethes freudig flatternde Paniere". Ja, konnte so denn das Ideal der sittlich-religiösen Erziehung der Jugend gefördert werden? Goethe und Schiller — waren sie viel besser als Heiden? Seit dem Ketzergericht, das Hengstenbergs „Evangelische Kirchenzeitung" über den Briefwechsel beider Dichter angestellt hatte, waren solche Bedenken in den kirchlich gesinnten Kreisen nichts Neues mehr: eben hatte noch eine Schrift F. J. Günthers „Über den deutschen Unterricht auf Gymnasien"†) Lessings Nathan ein höchst gefährliches Buch genannt, nach ihr sollte Goethe dem heranwachsenden Geschlecht fernzubleiben haben, mußten Schillers Dichtungen auf die Jugend nachteilig wirken. Überhaupt sei das Studium der neueren Dichtung, in welchem man nachher keine Grenze wisse, geeignet, der gründlichen Ausbildung die besten Kräfte und Talente zu entziehen.

Was Hiecke gegen derartige Einwürfe beibrachte, genügte zunächst jedenfalls nicht, sie zu beseitigen: in dem Duisburger Oberlehrer J. Hülsmann††) entstand

*) a. a. O., I, 197.
**) Erinnerungen. 1810—40. Wien 1875, 37 f.
***) Siebzig Jahre. Darmstadt 1894, I, 142 f.
†) Essen 1841, 275 ff.
††) Über ihn vgl. Matthias 367, 393, 411 f.

ihm ein unverächtlicher Gegner, dessen Schrift eine Ministerialverfügung*) sogar der Beachtung der Lehrerkollegien empfahl — merkwürdigerweise in demselben Atemzug wie das Buch seines Antipoden Hiecke. Trotzdem war aber auch so entschiedenen Opponenten ihr Tag von Damaskus beschieden: im Unterrichte Hülsmanns trat wenige Jahre später nirgends eine Neigung hervor, an die deutschen Klassiker den christlichen Maßstab zu legen, Günther aber verfaßte einen unheimlich umfangreichen Kommentar**) zum „Lied von der Glocke" — auf 399 Seiten erwies er das Gedicht als eine Apologie der kirchlichen Orthodoxie und des staatlichen Absolutismus. Wissenschaftlich ist das Buch natürlich nichts weiter als ein Kuriosum, geschichtlich aber — denn es steht durchaus nicht allein — das Denkmal eines Kompromisses: so mochte sich vielfach die Orthodoxie, soweit sie bis dahin den Unterricht beherrscht hatte, mit dem unwiderstehlich vordringenden neuen Bildungsstoff abfinden; sie deutete zu ihren Gunsten um, was ihr bisher gefährlich geschienen hatte, und beschwichtigte so zunächst die Bedenken, die schließlich die Vernunft der Sache besiegte.

Wie das im einzelnen geschah, wird sich kaum verfolgen lassen. Die Gunst der Zeit tat das ihre: trotz alles Kosmopolitismus rüttelte das Sturmjahr 1848 den nationalen Geist doch mächtig auf, und die Reaktion weckte dann ein sehr lebendiges Gefühl für das, was deutsche Dichtung den Idealen der Zeit bedeutete. Das gab den Schillergedenktagen des folgenden Jahrzehnts ihr Pathos, das bereitete auch der Neugestaltung des deutschen Unterrichts die Wege. Dazu kam dann noch die fortschreitende Verbilligung der Gesamt-, die Vermehrung der Einzelausgaben Schillers und Goethes, in den Schulen aber die Einsicht, daß Hieckes Grundsätze den deutschen Unterricht aus einem Sammelsurium von auseinanderstrebenden Einzeldisziplinen zu einem einheitlichen Organismus machten. Das bleibt der Triumph des wackeren Merseburger Konrektors, bleibt es und hätte sein Buch auch noch länger als ein Menschenalter auf die zweite Auflage warten müssen. Soviel der Einzelfragen es zu erledigen ließ, es sind das Fragen, die noch die Gegenwart beschäftigen — die Vergangenheit des deutschen Unterrichts schloß, als seine Ideen sich durchzusetzen begannen.

Lichtenberg bei Berlin. Albert Ludwig.

---

*) Mir ein Rätsel! Ich frage mich noch immer: Hat der Verfasser dieser Ministerialverfügung diese beiden Bücher gründlich gelesen oder nicht? Oder liegt hier ein Stück „Pädagogik des Unbewußten" vor? Oder ein Kompromiß von zwei Zeitströmungen?
Mtth.

**) Elberfeld 1853.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Hilfsbücher für den französischen Unterricht.

I. Sprechübungen.

Bredtmann, H., Hilfsbüchlein für französische Sprechübungen in den unteren Klassen. Düsseldorf 1906. A. Schneider. X u. 120 S. gr. 8°. geb. 1,20 M.

Verfasser befürchtet, daß bei dem „wohl mit Recht" sich regenden Widerspruch gegen die übertriebene Wertschätzung der Sprechübungen in den oberen Klassen das Sprechen auch aus der ihm für die Unterstufe unzweifelhaft gebührenden Stellung vertrieben werde. Einen gewichtigen Grund für diesen Rückgang erblickt er in dem Fehlen einer festen Unterlage, in der Unsicherheit der Methode, die gerade auf diesem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts, besonders an Anstalten mit vermittelnder Methode herrsche. Durch sein kleines Handbuch will er diese feste Unterlage geben und eine einheitliche Behandlung der Sprechübungen an derselben Anstalt zu erreichen suchen: gewiß eine dankenswerte Arbeit. Nur sollte Verfasser in den eingestreuten *leçons de conversation* (sieben an der Zahl), in denen die Art der Unterrichtserteilung gezeigt werden soll, den Fachgenossen nicht Winke allerelementarster Art vorsetzen; wer sich nicht auf die französische Fragekonstruktion versteht, dem werden auch diese Belehrungen wenig nützen. Im übrigen bietet das Büchlein recht vielseitigen Stoff für die unteren Klassen lateinloser Anstalten und Reformschulen. In buntem Wechsel und doch nicht zusammenhangslos wird der Schüler in die Sprache des täglichen Lebens, soweit es in Schule und Haus und in deren nächstem Umkreise an ihn herantritt, eingeführt; trefflich ist in ihrer Knappheit die Besprechung der Hölzelschen Jahreszeitenbilder, nicht minder brauchbar die für Quarta gegebene Geographie Frankreichs. Daß hier überall ganze Sätze und zusammenhängende Texte, nicht bloße Wortlisten geboten werden, ist meines Erachtens ein Vorzug: ein Vorzug um der Schüler willen, denen bei der Wiederholung zu Hause nur zu leicht das geistige Band verloren geht. Zu den Prosastoffen gesellen sich einige kleinere Gedichte, nach bekannten Melodien zu singende Lieder (Übersetzungen), Sprichwörter, Rätsel und Aussprachscherze: alles glücklich gewählt und durchaus dazu angetan, die Freude des Schülers am Unterricht wachzuhalten. Allen Texten ist

ein sorgfältig gearbeitetes Vokabular beigegeben. So verdient das Büchlein, das darauf ausgeht, den französischen Unterricht in allmählicher Steigerung in der Fremdsprache zu erteilen (siehe Quarta No. 6), warme Empfehlung, besonders für diejenigen Schulen, deren Lehrbücher noch nach älteren Gesichtspunkten gearbeitet sind. Eigentlich sollte für ein solches Sonderheft neben dem Lehrbuche kein Bedürfnis vorliegen. Doch davon an anderer Stelle.

Schramm, P., Französisches Vokabularium zu Sprechübungen auf Grund der Hölzelschen Bilder. Langensalza 1904. Beyer & Söhne. VI und 48 S. gr. 8°. 0,40 M.

Das auf die drei ersten Jahre des französischen Unterrichts berechnete Heft bietet die Vokabeln — in Listenform — für die vier Jahreszeiten in konzentrischen Kreisen angeordnet. Das Frühlingsbild ist zerlegt in: 1. *la maison,* 2. *le jardin,* 3. *le moulin et le ruisseau,* 4. *le champ et le pré,* 5. *le fond du tableau.* Der Sommer: 1. *le champ de blé,* 2. *la route et les chariots,* 3. *les enfants au bord du ruisseau,* 4. *le troupeau à la lisière de la forêt,* 5. *le fond.* Der Herbst: 1. *la vigne et la vendange,* 2. *la dame et le chasseur,* 3. *les enfants, les oies et les chèvres* (etwas seltsame Zusammenstellung), 4. *la ferme et le champ,* 5. *la rivière et le fond.* Und der Winter: 1. *la forge,* 2. *l'étang,* 3. *les enfants au bord de l'étang,* 4. *le fond du tableau.* Im ersten Jahre gelangen Frühling und Winter, in den beiden folgenden Jahren jedesmal alle Jahreszeiten zur Besprechung. Auf diese Weise können bei der Verteilung des Wortschatzes auf die verschiedenen Klassen die Schwierigkeit der Wörter, der allmählich sich weitende Anschauungskreis der Schüler und bis zu einem gewissen Grade auch der jeweilige Stand der grammatischen Kenntnisse Berücksichtigung finden. Des weiteren wird vermieden, daß die Schüler gar zu lange vor ein und demselben Bilde festgehalten werden; es findet eine immanente Wiederholung der Vokabeln statt, und gleichwohl wird Langeweile vermieden. Jedem Bilde sind für jede Stufe ein zu dem Bilde in enger Beziehung stehendes Gedicht und auch ein Lied (aber mit französischer Melodie) beigefügt. Das Büchlein charakterisiert sich als ein wohldurchdachter Beitrag zur dem wichtigen Kapitel der französischen Sprechübungen.

Wilke-Dénervaud, Anschauungsunterricht im Französischen. Leipzig 1904. R. Gerhard. gr. 8°.

I. *Le printemps,* 4. Aufl., 16 S.
III. *L'été,* 3. Aufl., 16 S.
V. *L'automne,* 3. Aufl., 16 S.
VII. *L'hiver,* 3. Aufl., 16 S.

jedes Heft mit Bildern je 0,45 M., ohne Bilder je 0,30 M.

Diese Hefte wollen nicht wie die beiden soeben besprochenen Bücher als Begleitstoffe neben einem Lehrbuch hergehen, sondern wohl selbst den alleinigen Lehrstoff für den Anfangsunterricht hergeben. An der Hand wiederum der Hölzelschen Bilder wird das Lehrgebäude nach streng reformerischen Grundsätzen auf Grund der Anschauung unter strengem Ausschluß der Muttersprache aufgerichtet. Zunächst bietet jedes Heft die zu dem Bilde benötigten Vokabeln und eine ebenso kurze wie geschickte Beschreibung des Bildes; darauf folgen kurze

französische Stücke bald beschreibenden, bald mehr erzählenden Charakters, zum großen Teil französischen Autoren entlehnt, alle aber in einem einfachen, natürlichen Plauderton gehalten, der kaum Langeweile aufkommen läßt; den Beschluß bilden ein Gedicht und ein Märchen. Von Zeit zu Zeit wird der erarbeitete grammatische Stoff zusammengefaßt und — geübt; allem Anscheine nach — vgl. in III, S. 6 die Hinweise auf Kühns kleine Grammatik — soll jedoch eine kurzgefaßte Grammatik den Unterrichtsgang begleiten und doch wohl auch ergänzen. Zu den Heften ist eine methodische Anleitung (zu 50 Pf.) erschienen, die mir nicht vorliegt. Eins aber ist sicher: mit dieser Anleitung ist nicht allen geholfen. Die Wilkeschen Hefte wird nur derjenige mit Erfolg seinem Unterricht zugrunde legen können, der mit ausreichender Beherrschung der Fremdsprache pädagogisches Geschick und Beweglichkeit des Denkens vereint. Anderseits sollte kein Lehrer, der an die Besprechung der Hölzelbilder geht, sich die anregende Lektüre dieser Hefte entgehen lassen.

Heine, K., Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung. Hannover. C. Meyer.

a) Ausgabe A. Nach den Bildern von Strübing-Winckelmann. 1904. VII u. 59 S. gr. 8°. geb. 0,90 M.

b) Ausgabe B. Nach den Bildertafeln von Hölzel. 4. Aufl. 1902. VIII u. 111 S. gr. 8°. geb. 1,30 M.

Selbständigen Charakter hat seit der zweiten Auflage, in der eine übersichtlich gearbeitete Elementargrammatik hinzugekommen ist, auch die B-Ausgabe des Heineschen Buches, das von der nächsten Umgebung des Kindes *(Exercice 1—10)* ausgeht, um sich dann der Hauptsache nach an die vier ersten Hölzelschen Bildertafeln *(l'hiver, la ferme, l'été, la forêt)* anzulehnen. Eingeflochtene Gedichte und Lieder, Rätsel und Sprichwörter sorgen für Abwechslung. Verfasser steht durchaus auf dem Boden der Reform, läßt von Anfang an an die Stelle der Hinübersetzungen freie mündliche und schriftliche Aufgaben treten und verwendet das Französische als Unterrichtssprache, hält aber für die Vermittlung der Wortbedeutung mit Recht an der Muttersprache fest. Wenn der etwas reich bemessene, in 50 Kapiteln übersichtlich angeordnete Stoff in den beiden ersten Unterrichtsjahren, wie das Vorwort dies wünscht, erledigt werden soll, dann muß allerdings ein flottes Marschtempo innegehalten werden. Das Buch verdient die Auflagen, die es in verhältnismäßig kurzer Zeit erlebt hat. Wie eifrig man jetzt darauf bedacht ist, nur modernes einwandfreies Französisch zu bringen, dafür zeugt der Umstand, daß Heine wie auch Bredtmann und Wilke Nationalfranzosen für die Durchsicht ihrer Werke gewonnen haben.

Die Ausgabe A ist nach denselben Grundsätzen bearbeitet, stimmt vielfach sogar wörtlich mit B überein, soweit dies nicht durch den Anschluß an die — übrigens wenig gut reproduzierten — Bilder von Strübing-Winckelmann ausgeschlossen ist. Besprochen werden auch hier: *l'hiver, la ferme, l'été, la forêt.* Zu tadeln ist wiederholt die Verdeutschung, z. B. *batteur en grange* = Drescher, *voiture à ridelles* = Erntewagen, wobei die Bedeutung von *grange, ridelle* ganz unerwähnt bleibt; abzulehnen sind auch Übersetzungen *ad hoc*, wie etwa *coton* = wolliges Haar, *la fleur en chaton* = aufblühende Blume; das ist doch Spezial-

wörterbuchmanier übelster Art. Entlegene Vokabeln, wie *faîne, enclumette, gerceau* u. a. hätten ohne Schaden fortbleiben können. Ähnliches tritt gelegentlich auch in B zutage, aber nicht in demselben Umfange. Beide Bücher würden durch eine abwägende Durchprüfung ihres Wortschatzes nur gewinnen

Fischer und **Dost,** Französische Texthefte zu Hirts Anschauungsbildern, nach logisch-grammatischen Gesichtspunkten bearbeitet. Breslau 1907. F. Hirt. Heft I: Der Frühling von G. Dost. 45 S. gr. 8°. geb. 0,80 M.

Diese Texthefte schließen sich an die Steinzeichnungen des Leipziger Künstlers Walter Georgi an; dem ersten Hefte ist eine farbige Reproduktion des ansprechenden Frühlingsbildes beigegeben. Die ganze Anlage des überaus sorgfältig gearbeiteten Büchleins läßt, worauf auch im Vorwort hingewiesen wird, die Einwirkung von *Carré, le vocabulaire français* klar erkennen, ein Büchlein, das gleichzeitig allen Fachgenossen aufs wärmste empfohlen sei (erschienen in Paris bei Collin). Die Arbeit von Dost hält, was der Titel verspricht; sie verarbeitet das fast ausschließlich der direkten Anschauung entnommene Sprachmaterial streng logisch-grammatisch. Ausgegangen wird — um den Unterrichtsgang in Kürze anzudeuten — vom Substantiv (Lektion 1—3); hieran angeschlossen ist der bestimmte und unbestimmte Artikel. Darauf folgt das Adjektiv (Lektion 4—6) und im Anschluß hieran Veränderlichkeit desselben, Pluralbildung des Substantivs und die Verbformen *est — sont.* In Kapitel 7 (Tätigkeit) kommen 3. ps. sg. und plur. ind. praes. der Verben auf — *er* und die Formen *fait — font* hinzu, in Kapitel 10 (Besitzer und Besitztum) die Formen *a — ont* und der Teilungsartikel im plur. Im Kapitel 12 (Empfänger) wird die Dativumschreibung gewonnen, in Kapitel 14 (Zahl) das *de* nach Quantitätsbegriffen wie *beaucoup, combien,* in Kapitel 16 (Besitzer) der Genetiv, im Kapitel 19 (Art und Weise der Handlung) die Bildung des Adverbs. Nebenher werden nach und nach die Fragefürwörter, ferner *où* (Kapitel 9: Aufenthaltsort), *quand* (Kapitel 18: Zeitpunkt) und die Personalpron. *le, la, les* eingeführt. Den Beschluß des Buches (S. 25—30) bilden einige in engem Zusammenhang mit dem verarbeiteten Wortschatz stehende Lesestücke und Gedichte. Allen Lektionen ist ein vollständiges Wörterverzeichnis beigegeben. Das ganze Büchlein hat mündliches Verfahren in Frage und Antwort zur Voraussetzung und zieht den Schüler in hohem Maße zur Selbstbetätigung heran. Übersetzungsleistungen sind grundsätzlich ausgeschlossen; für die Vermittlung der Wortbedeutung hält der Verfasser an der Muttersprache fest, wo dieser Weg der allein gangbare oder kürzere ist. Der gebotene Wortschatz wird in immer neuen Beziehungen und Gruppierungen befestigt. Alles in allem ein Buch, das mit gutem Gewissen empfohlen werden kann. Es kann neben jedem Lehrbuch benutzt werden; sollte es jedoch die alleinige Grundlage des Unterrichts etwa an Real- und Reformschulen abgeben, so wäre eine weitergehende Berücksichtigung der Hilfsverben und der regelmäßigen Konjugation ein unabweisbares Bedürfnis.

Zangré, C. de, Französische Gespräche für den Unterricht. Berlin 1903. K. W. Mecklenburg. 2. Aufl. 103 S. gr. 12°. 0,60 M.

Dies in zweiter (wohl nur Zähl-) Auflage o. J. erschienene Büchlein soll den französischen Anfangsunterricht auf Mädchenschulen beleben. Es bietet in älterer

Art fertige Gespräche aus dem Interessenkreise junger Mädchen, die in der Schule mit den Kindern eingeübt, dann auswendig gelernt und endlich womöglich handelnd gesprochen werden sollen. Dem Unterricht an Mädchenschulen werden wohl zeitgemäßere Lehrmittel zur Verfügung stehen.

Pollak, E., Französischer Sprachführer. Leipzig 1906. Bibliographisches Institut. VI u. 642 S. gr. 32°. geb. 2,50 M.

Dies allbekannte Konversationswörterbuch liegt in vierter verbesserter Auflage vor. Der Wort- und Phrasenschatz ist neu geprüft, vielfach auch ergänzt, namentlich in bezug auf das moderne Verkehrswesen, neu sind auch einige Briefmuster. Kurz, ein gutes, billiges und handliches Buch, das überdies echtes Französisch bietet.

Seidel, A., Kleines systematisches Vokabular der französischen Sprache. Leipzig 1905. Renger. VIII u. 88 S. gr. 8°. Geb. 1,30 M.

Verfasser, der in obigem Verlage eine ganze Sammlung solcher Vokabularien der modernen Sprachen veranstaltet, hat in vorliegendem Heft 4000 Wörter in 15 Hauptgruppen und insgesamt 100 Unterabteilungen vereinigt. Da das Buch auch für den Selbstunterricht bestimmt ist, so ist die Aussprache durchweg bezeichnet. Leider hat Verfasser zu den schon vorhandenen Transskriptionssystemen noch eins hinzugefügt. Ob sein System, wie behauptet, einfach ist, dürfte mit Fug und Recht bezweifelt werden. Zum andern ist die Aussprachbezeichnung nicht immer richtig; Wörter z. B. wie *étroit*, *Noël*, *cruauté* dürften nicht dieselbe Aussprachbezeichnung (o) haben; das *ĕ* in *de, se, religion, petits,* soll laut Vorschrift wie *e* in dem deutschen Wort „gehört" gesprochen werden (siehe Kapitel I: Aussprachebezeichnung). Überhaupt sind solche Vergleiche mit der Muttersprache nur von Übel. An andern Stellen ist die Bezeichnung schwankend, z. B. S. 16, Anm. 4: *merkrdi* neben dem unzweifelhaft falschen *merkèrdi* (S. 88). Ohne die phonetische Transskription wäre das Buch für Schulzwecke sicherlich brauchbarer. Im übrigen dürfte die Auswahl der Vokabeln als zweckmäßig zu bezeichnen sein; anzuerkennen ist, daß inhaltlich mehr geboten wird als die noch oft den Markt beherrschenden Alltäglichkeitsphrasen (vgl. Abschnitt II: Gott, Religion, Kirche; Abschnitt VI: Der moralische Mensch; Abschnitt XII: Staatliche Ordnung und Obrigkeit; Abschnitt XIV: Kunst und Wissenschaft). Einem sogenannten dringenden Bedürfnis ist das Büchlein kaum entgegengekommen; an den von den Lehrplänen empfohlenen sachlich geordneten Vokabularien ist nachgerade kein Mangel mehr. Ob die Sprechübungen daraus einen dementsprechenden Nutzen gezogen haben, ist allerdings nicht so sicher. Nichts ist schwerer, als über Vokabelgerippe eine wirklich befriedigende Unterhaltung anzustellen. Ob es nicht vielleicht gerade hier trotz allen guten Willens nicht selten bei dem mit Recht verpönten geistlosen Frage- und Antwortspiel bleibt?

II. Wort- und Phrasenschatz.

Seidel, A., Phraseologie der französischen Sprache. Leipzig 1904. Renger. IV u. 102 S. gr. 8°. Geb. 1,50 M.

Derselbe Verfasser läßt in dem gleichen Verlage gleichzeitig eine Sammlung von Phraseologien der modernen Sprachen erscheinen. Auch dies Buch soll

zugleich zum Gebrauch in Schulen und zum Selbstunterricht dienen. In einem ersten Kapitel wird eine etwas weit gefaßte Begriffsbestimmung der Phrase versucht, wobei sogar das Chinesische und das Japanische heraufbeschworen wird (§ 4). Den Kern des Buches bildet das zweite Kapitel, in dem eine mit großem Fleiß gesammelte Phraseologie nach grammatischen Gesichtspunkten — Überschriften wie „der Artikel, wo er stehen sollte" muten allerdings wenig grammatisch an — zusammengestellt ist. Vielleicht wäre weniger oft mehr gewesen (z. B. § 21: *les écoutes, l'escient*, § 37: *effet rétroactif* u. a.). Was hier nicht unterzubringen war, wird in einem dritten Kapitel (Die Phrase vom rhetorischen Gesichtspunkt aus) und in Kapitel 4 (Bildliche Redensarten) zusammengetragen. Kapitel 5 bringt die häufigsten Sprichwörter. Wenn man überhaupt dem Schüler eine fertige Phrasensammlung in die Hand geben will, so käme dieses Buch mit in Betracht. Besser jedoch ist eine selbst erarbeitete Phraseologie; wenn auf irgendeinem Gebiete, so hat hier das Wort Induktion seinen guten Klang. Dabei müßte das beim Studium der Grammatik eroberte Material den Grundstock bilden. Zu diesem Zwecke würde es sich empfehlen, daß die Verfasser von Grammatiken das in ihren Lehr- und Lesebüchern begegnende phraseologische Material in einem Sonderhefte zusammenstellten, wie dies vor längerer Zeit von Gutsche (Breslau) für Ploetz (wenn Berichterstatter nicht irrt) geschehen ist.

Stadelmann, J., Französisch-deutsches Wörterbuch, nach Wortfamilien zusammengestellt. Freiburg i. Schweiz 1904. Selbstverlag des Verfassers. IV u. 228 S. gr. 16°. kart. 1,30 M.

Dieses handliche Lexikon kann dem Lehrer bei der für den Unterricht überaus fruchtbaren Zusammenstellung sachlich oder sprachlich verwandter Wörter gute Dienste leisten. Im übrigen wendet sich das Buch an weiteste Kreise als „der leichteste und kürzeste Weg zur Aneignung des französischen Wortschatzes".

Mohrbutter, A., Hilfsbuch für den französischen Aufsatz. Leipzig 1905. Renger. IX u. 152 S. gr. 8°. Broschiert 2 M., gebunden und mit Schreibpapier durchschossen 2,80 M.

Eigentlich sollte der Titel lauten: Hilfsbuch für den historischen französischen Aufsatz; denn darauf beschränkt sich der Kern des Buches (die S. 1—91 umfassende Phraseologie). Absichtlich, wie das Vorwort besagt, weil nämlich in der Schule die historische Lektüre an erster Stelle stehe und die französischen Prüfungsaufsätze fast ausschließlich — zum größten Teil auch die Schulaufsätze — historischen Gebieten entnommen werden. Mohrbutters Buch wendet sich an die Schüler der Oberstufe; es entnimmt sein umfangreiches Material 33 französischen Historikern (in Schulausgaben). Den schon oben erwähnten Wörtern und Wendungen in alphabetischer Reihenfolge, die soweit als nötig durch Beispiele erläutert sind, schließen sich als zweiter Teil stilistische Winke (S. 92—138) an; hier fehlt die rechte Übersichtlichkeit (cf. auch S. 129—130, wo es statt 3., 4., 5. heißen muß: c), d), e). Ein dritter Teil (S. 139—148) bietet eine ganze Reihe von Substantiven, Adjektiven und Verben mit Präposition. Bei den Verben hätten die Infinitivkonstruktionen unbedingt Berücksichtigung finden müssen. Die beiden letzten Kapitel behandeln Interpunktion und Silbentrennung. Kurz, das Büchlein

ist, was es sein will: eine wertvolle Fundgrube bei Anfertigung vor allem historischer Aufsätze; es wird den Schülern vor vielen Germanismen und stilistischen Barbareien bewahren. Eine Neuauflage sollte allerdings auch den Literaturaufsatz hineinziehen, der doch sicherlich die zweite Stelle einnimmt. Darüber hinauszugehen, ist allerdings kaum ratsam, da dann die Grenzen gar zu schwer abzustecken wären. Ein Bedenken gegen das Buch sei jedoch nicht unterdrückt. Ein jeder, der einmal französische Schüleraufsätze korrigiert hat, wird wissen, in welch unerwarteter Umgebung oft Redensarten auftauchen, die man den Schülern bei der Vorbereitung gegeben hat. So wird auch vieles von dem hier Gebotenen in den Aufsätzen der Schüler stark an Stuck erinnern. Ein Ideal ist ein solches Buch nicht. Wie soeben ausgeführt, sollte das Phraseologische langsam und stetig erarbeitet werden; diese Arbeit müßte schon auf der Mittelstufe beginnen, so sehr hier die grammatische Durchbildung die Hauptsache bilden mag.

Haupt, O., Neue französische Handelskorrespondenz. Zum Gebrauch an Handelsschulen, kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungsschulen, sowie für den geschäftlichen Verkehr und zum Selbstunterricht. Stuttgart 1905. P. Neff. XVI u. 283 S. gr. 12°. Geb. 3 M.

Das aus der modernen Geschäftspraxis hervorgegangene Buch belehrt einleitend über die hauptsächlichsten Eigentümlichkeiten des französischen Satzbaus, unterrichtet in seinem eigentlichen Kern (S. 8—280) eingehend über das ganze weite Feld des kaufmännischen Briefwechsels und schließt mit einem grammatischen Anhang, der sich allerdings sehr dürftig ausnimmt. Hier wird einiges mitgeteilt vom *accent aigu* und von dem Ersatz deutscher Adverbien durch Verben. Der Ministerialerlaß vom 26. Februar 1901 wird zu einer Verordnung der Akademie gestempelt. Doch dies will wenig besagen bei einem Buche, das praktische Zwecke naturgemäß in den Vordergrund stellt. In dem umfangreichen Hauptteil werden zunächst allgemeine Ratschläge für die Abfassung von Geschäftsbriefen gegeben, von Datum, Anrede, Briefanfang, Briefschluß und Adresse ist eingehend die Rede; die gebräuchlichsten Abkürzungen und eine Liste geographischer Namen werden beigefügt. Diesem allgemeinen Teil folgte der spezielle, der Angebot, Preis, Markt, Bestellung, Erkundigung, Rechnung, Fertigung, Lieferung, Versand, Irrtümer, Zahlung, Bankfach und Bewerbung behandelt. Jeder einzelne Teil ist methodisch so eingerichtet, daß mit dem Studium der jedesmaligen kaufmännisch-technischen Ausdrücke und der hierher gehörenden Redewendungen begonnen wird; darauf folgen Musterbriefe, in jedem Falle in reicher Auswahl. Erfreulich ist auch für unsern deutschen Geschäftsstil, daß Verfasser mit aller Entschiedenheit sich gegen Auswüchse wendet, z. B. gegen die Auslassung der persönlichen Fürwörter oder gegen das nichtssagende „Geehrte". — Das Ganze ist eine wohlerwogene Leistung, die den Lernbegierigen und Ratsuchenden kaum im Stiche lassen wird. Daß der französische Wortlaut von einem Franzosen auf seine Echtheit geprüft ist, ist eine weitere Gewähr für die Zuverlässigkeit dieses Beraters.

Schiewelbein, K., Die für die Schule wichtigen französischen Synonyma. Bielefeld und Leipzig 1904. Velhagen und Klasing. IV und 49 S. gr. 12°. Kart. 0,60 M.

Die vorliegende zweite Auflage ist ein Abdruck der ersten; das kleine ohne

große Ansprüche auftretende Büchlein hat die verdiente Anerkennung gefunden. Die aus der Praxis hervorgegangene Zusammenstellung beschränkt sich auf das für die Schule Notwendige und hält sich mit vollem Recht von gesuchten Begriffserklärungen fern. In vielen Fällen wird durch die beigegebene Etymologie die Bedeutuag ohne weiteres klar, in andern Fällen wird der synonyme Ausdruck durch das entsprechende deutsche Wort verdeutlicht: ein durchaus zu billigendes Verfahren. Den Ausgangspunkt bildet das Deutsche, ein beigefügtes Register aller französischen Wörter erleichtert den Gebrauch.

Schmidt, G., Recueil de synonymes français à l'usage des classes supérieures. Heidelberg 1905. Carl Winter. 46 S. gr. 8°. Kart. 1 M.

Das Buch ist für Schüler bestimmt, die daran gewöhnt sind, mit einem französisch geschriebenen Wörterbuch (etwa Larousse) ihre Vorbereitung zu erledigen. Die Synonymen sind nach Wortklassen angeordnet. Die Reihenfolge ist die alphabetische, d. h. nur scheinbar; No. 2 umfaßt *adversaire, ennemi:* man muß also *ennemi* unter dem Buchstaben *a* suchen. Ohne das beigegebene französische und deutsche Register wäre das Buch kaum zu gebrauchen. Die Begriffserklärung der Synonyma ist in französischer Sprache gegeben; der deutsche Ausdruck findet sich nur in der jedesmaligen Überschrift. Es trifft für diese Synonymik dasselbe zu, was auch von den einsprachigen Schulausgaben gilt: es wird in vielen Fällen bei unsicherm Raten bleiben. Einige Beispiele mögen dies erläutern. Unter No. 44 *objet, sujet* = Gegenstand heißt es: *objet tout ce qui s'offre à la vue* (das mag durchgehen), *sujet = cause, motif, raison.* Als Beispiel — ohne die beigefügten Beispiele bliebe in sehr vielen Fällen die eigentliche Bedeutung dem Schüler ganz unklar — dient hier: *le sujet d'un roman, d'un tableau, d'une pièce de théâtre.* Wenn der Schüler hieraus und aus dem in der Überschrift gegebenen deutschen Wort den richtigen Sachverhalt entnimmt, so ist die sogenannte *explication* daran ganz und gar unschuldig. Wenn der fleißige Schüler gar die unter No. 18 und 19 gegebenen Begriffserklärungen von *cause, motif, raison,* zu Hilfe nähme, so käme er erst recht auf den Holzweg. So ist wiederholt die Erklärung zum mindesten unklar; etwa noch No. 45: *l'œuvre — fait penser à l'homme qui la produit.* An anderen Stellen ist die Begriffserklärung nicht erschöpfend; so steht in No. 29 *harangue = discours fait à une assemblée, aux soldats,* in No. 99 bei *conclure* nur *terminer une affaire.* Gewiß sind viele Umschreibungen nicht ungeschickt abgefaßt. Gleichwohl bedeutet diese Synonymik für die Schüler bestenfalls einen Umweg. Mit Recht verlangen die höchst lesenswerten Sonderlehrpläne der Oberrealschule zu Köln (Der französische und englische Unterricht, S. 18, Anm.): „Die synonymischen Ausdrücke sind möglichst je durch einen entsprechenden Ausdruck in der Muttersprache zu ersetzen." Wie viel klarer wird z. B. dem Schüler der Begriff *la lutte* durch das Wort „Ringen", der von *illustre* durch „erlaucht" als durch die Schmidtschen Paraphrasen. Es ist erfreulich, daß man in immer weiteren Kreisen einsieht daß „den Sinn einer (fremdsprachlichen) Erklärung suchen, immer das muttersprachliche Wort suchen heißt"; so Büttner (Neuere Sprachen XV, 342 ff.), auf dessen überzeugende Ausführungen in diesem Zusammenhange hingewiesen sei. —

III. Lektüre.

Herwer, A., Lectures enfantines. Weinheim 1902. Fr. Ackermann. 86 S. gr. 12°. Geb. 1 M.

Das in sechster (Zähl-) Auflage erschienene Lesebüchlein ist bestimmt für die ersten beiden Unterrichtsjahre an höheren Mädchenschulen. Es bietet für das erste Jahr das sehr reichliche Quantum von 40 Lesestücken, für das zweite deren 50: Erzählungen, Beschreibungen und Gedichte, alle durchweg nach Form und Inhalt der kindlichen Fassungsgabe und Empfindungswelt wohl angepaßt. Das Moralisierende tritt zuweilen etwas stark in den Vordergrund. Zu tadeln ist, daß in dem Vokabular die Wortbedeutung für den besondern Fall gegeben ist: das ist auch für die Unterstufe nicht zulässig.

Glenk, W., Französisches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Bildungsanstalten. Würzburg 1905. F. H. Bucher. VIII u. 132 S. gr. 8°. Geb. 1,50 M.

Dieses Lesebuch (2. Aufl.) soll überall da an Realschulen und verwandten Anstalten eintreten, wo die eingeführten Lehrbücher teils zu wenig, teils zu schwierigen Stoff für die Lektüre enthalten. Ob derartige Lehrbücher heute noch so zahlreich sind? Der Lesestoff besteht aus 52 Erzählungen, 12 Briefen verschiedenen Inhalts und 18 Gedichten. Dazu kommen ein zu Deklamationszwecken bestimmter (wohl etwas verfrühter) Dialog aus Racines Phädra (V, 6) und einige Rätsel: alles in allem eine reich besetzte Tafel. Die Lesestücke sind sprachlich ausnahmslos recht brauchbar, inhaltlich nicht ganz ohne Ausstellungen. In mehreren Erzählungen wird ein gar zu aufdringlich moralisierender Ton angeschlagen, gar zu prompt ereilt den Bösen die Strafe (siehe etwa No. 4). Einige Stücke sind für die Unterstufe — denn auf sie ist in der Hauptsache der Inhalt berechnet — nicht geeignet; hierher sind zu rechnen No. 12 *(les porcs)* und besonders No. 28 *(la vérité)*; wieder andere Geschichten sind gar zu unwahrscheinlich, an erster Stelle No. 31 *(le brigand)*. Für die ersten 46 Erzählungen ist ein Fragebuch (S. 77—92) beigegeben, das zu schriftlichen Übungen Verwendung finden kann. Das Wörterbuch ist gut und zuverlässig.

Ricken, W., Kleines französisches Lesebuch nebst Gedichtsammlung. Chemnitz und Leipzig 1906. Wilhelm Gronau. VI u. 201 S. gr. 8°. Geb. 2,60 M.

Das bereits in vierter vermehrter Auflage vorliegende Buch verdient beste Empfehlung. Es ist für die Schulen zusammengestellt, denen das umfassendere Werk *„La France, le pays et son peuple"* zu umfangreich ist. Abweichend von dem Hauptwerk berücksichtigt das Lesebuch im Anhang in zusammenhängender Form die Vorkommnisse des täglichen Lebens (I. *à travers la vie pratique.* II. *une série de lettres*). Das Büchlein entspricht den Bedürfnissen der Mittelstufe, es macht für diese Klassen auch die Anschaffung einer besonderen Gedichtsammlung überflüssig.

Ricken, W., Einige Perlen französischer Poesie von Corneille bis Coppée. Chemnitz und Leipzig 1906. Wilhelm Gronau. 55 S. gr. 8°. Kart. 0,80 M.

36 Perlen französischer Poesie sind hier zu einem ebenso guten wie billigen Bändchen vereinigt. Das 17., 18. u. 19. Jahrhundert sind durch seine bedeutend-

sten Dichter in wertvollen und zugleich charakteristischen Proben vertreten; dem 19. Jahrhundert ist mit Recht reichlich die Hälfte des Platzes eingeräumt. Gegen die Auswahl ist nichts einzuwenden. Nicht zu billigen (auch nicht mit der von Ricken gegebenen Begründung, Vorwort S. 4) ist die Hinzufügung von sechs Übersetzungen deutscher Gedichte. Mag es sich hundertmal, wie uns versichert wird, um Perlen poetischer Übertragung handeln, in eine solche französische Perlensammlung gehören sie nicht hinein, um so mehr, da hierdurch Raum für sechs weitere französische Originalgedichte verloren geht (cf. auch Vierling, Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht V, 562/3). Es hätten z. B. Berücksichtigung finden können: *Ronsard, à Cassandre* und *à Hélène, Malherbe, consolation à du Périer*, Gedichte, von denen ganze Verse oder gar ganze Strophen noch heute jedem gebildeten Franzosen geläufig sind. Es ist ein Verdienst Engwers, daß er in seinem *Choix de poésies françaises* (bei Velhagen & Klasing) diese Gedichte für unsere Schule neu entdeckt hat; neu entdeckt, denn der heute so gern geschmähte Ploetz hatte sie in seinem *Manuel* schon für uns erobert. Wenn der Herausgeber dann noch Vigny herangezogen hätte — und der durfte nicht fehlen — dann wäre das Buch noch wertvoller gewesen, vielleicht hätte sich auch ein Gedicht Verlaines zur Aufnahme empfohlen. Soviel an Wünschen für die dritte Auflage. Die im Anhang beigefügte Verslehre, die sich in deutschem und auch französischem Gewande präsentiert, ist einwandfrei. Der französisch abgefaßte Überblick über die Entwicklung der französischen Literatur ist knapp und brauchbar; er ist für Schulzwecke sicherlich wertvoller als die sonst beliebten angehängten biographischen Skizzen der zu Wort gekommenen Dichter. — Das Wertvollste auf dem Gebiete dieser Literaturübersichten — man gestatte im Interesse der Sache diese kurze Notiz — ist die Zusammenfassung, die uns kürzlich Bornecque und Röttgers als Einleitung zu ihrem *recueil de morceaux choisis d'auteurs français* (Berlin 1907) gegeben haben. Fast möchte man wünschen, daß die einleitenden Abschnitte über französische Sprache und Literatur als Sonderdruck erschienen, damit auch die Schulen, die sich zur Einführung auch einer wirklich wertvollen Chrestomathie nicht entschließen können, die Möglichkeit hätten, von diesem Brote zu zehren.

Gr.-Lichterfelde. O. Siefken.

b) Einzelbesprechungen:

Cauer, Paul, Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. XIV u. 283 S. 8°. 4 M.

Unter obigem Titel hat der Verfasser 24 Zeitschriftenaufsätze und Vorträge gesammelt, deren erster 1889, deren letzter 1905 erschienen ist. Obwohl er sich selbst sagt, daß die Ausführungen im einzelnen vielfach durch Umstände bestimmt waren, die so heute nicht mehr bestehen, so hat er diese Sammlung doch für zweckmäßig gehalten in der Hoffnung, auf diese Art den Leser am unmittelbarsten in das Verständnis der letzten beiden Jahrzehnte der Entwicklung unseres höheren Schulwesens einzuführen. Das ist dem rührigen und wachsamen Vor-

kämpfer des humanistischen Gymnasiums auch ohne Frage gelungen. Ihm gebührt für dies Buch aufrichtiger Dank nicht nur von seiten aller Freunde dieses Gymnasiums, sondern auch von allen denen, die ein aufrichtiges Interesse an unserer Schulentwicklung nehmen. Viele Gedanken wiederholen sich naturgemäß in diesen Aufsätzen, aber das Gute und Richtige kann im tobenden Kampf der Meinungen kaum oft genug gesagt werden. Es muß für Cauer ein Triumph sein, daß er die Gleichberechtigung und den freien Wettbewerb der höheren Schulen schon zu einer Zeit verlangt hat, wo dieser Gedanke noch gar nicht populär war und ihm wohl gar den Verdacht eintrug, ein falscher Freund des Gymnasiums zu sein. Daß die Lehrpläne von 1892 ein Irrweg waren, hat er sofort klar erkannt und ihr Fiasko vorausgesagt. Auch in vielen anderen Punkten, in denen die heutige Praxis seiner Ansicht noch entgegensteht, stimme ich ihm unbedingt zu. So bekenne ich, daß ich mich sehr mit ihm freuen würde, wenn es gelänge, für die Sekunda des Gymnasiums den zweijährigen Kursus in der alten Geschichte zurückzuerobern. Ich fände es ferner mit ihm herrlich, wenn jede Beeinflussung unseres Lehrplans durch die Rücksicht auf die Einjährig-Freiwilligen schwände. Im Kampfe gegen die Reformgymnasien wünsche ich ihm nach allem, was ich neuerdings über diese Schulart gelesen oder sonst erfahren habe, Erfolg. Ein sehr einsichtiger Freund, der an einem Reformgymnasium wirkt und in seiner anfänglichen Begeisterung über den Lateinunterricht in einer Reformtertia erklärte, er sei durch ihn einige Jahre jünger geworden, hat mir ehrlich bekannt, seit in U II das Griechische dazu gekommen sei, sei die Belastung der Schüler zu stark und damit seine Begeisterung für diese Schulart wesentlich herabgestimmt. Das Griechische wollen wir uns doch auf keinen Fall verkümmern oder einschränken lassen. Cauers Kampf gegen die „allgemeine Bildung" ist ebenso berechtigt wie nötig. Was er in seinen Aufsätzen gegen diesen Tagesgötzen sagt, kann man alles unterschreiben. Auch darin hat er recht, daß er sich dagegen wehrt, den ausschließlichen Beamtencharakter des höheren Lehrerstandes anzuerkennen. Die ausnahmslos gleichmäßige Beförderung Tüchtiger und weniger Tüchtiger ist in der Tat ein Unding; mit diesem Grundsatz kann sich nur die Mittelmäßigkeit befreunden. Die sogenannte „Ochsentour" — sit venia verbo — verlangt wie beim Militär ohne Frage das Palliativ der Vorpatentierung. Wenn diese nicht zu häufig angewandt wird, wird sie nicht mehr böses Blut machen als beim Militär. Die Polemik Cauers gegen Gurlitt in dem letzten Aufsatz wirkt durch ihren vornehmen Ton außerordentlich wohltuend, besonders wenn man sie vergleicht mit den maßlosen Behauptungen dieses nicht mehr ganz ernst zu nehmenden Herrn.

In einem Punkte muß ich aber Cauer entgegentreten. „Der in neuester Zeit hervorgetretene Gedanke, in den oberen Klassen der höheren Schulen eine Spaltung zuzulassen und den einzelnen Schülern Bewegungsfreiheit zu gönnen" erfüllt ihn mit schwerer Besorgnis. Wenigstens, meint er, dürften an Gymnasien die alten Sprachen in ihrem jetzigen knappen Bestande nicht mit betroffen werden. Warum in der obersten Klasse eines Gymnasiums denen, die sich in der Mathematik über die Ziele des Gymnasiums hinaus betätigen wollen, nicht die lateinische Grammatik erlassen und statt des lateinischen Extemporales eine Übersetzung aus dem Lateinischen in der Reifeprüfung gefordert werden soll, wie es hier in Strasburg

geschieht, sehe ich nicht ein. Dafür würde ich allerdings auch nicht zu haben sein, einen Primaner vom Griechischen oder von der lateinischen Lektüre zu befreien. Damit würde eine Bezugnahme auf das Altertum im Deutschen und im Religionsunterricht, die mir außerordentlich wertvoll erscheint, ausgeschlossen und nach meiner Meinung der Gymnasialbildung ernstlich geschadet werden. Aber dahin wird es hoffentlich nicht kommen. Cauer mag ruhig sein. Er würde — des bin ich gewiß — an manchem, was hiesige in der Mathematik entlastete Primaner an sprachlichen Privatarbeiten leisten, seine Freude haben. Näheres über unsere Einrichtung hoffe ich demnächst an anderer Stelle beizubringen.*)

Zum Schluß wünsche ich noch dem Cauerschen Buche weiteste Verbreitung.

Strasburg i. Westpr. (Münster i. W.) R. Gaede.

•

Roemer, Adolf, Zur Reform der Prüfungsordnung für das Lehramt in den philologisch-historischen Fächern. München 1906. J. Lindauer. 49 S. 1 M.

Das Schriftchen gibt einen am 23. Januar 1906 in Nürnberg vor den Mitgliedern der Ortsgruppe Nürnberg und Umgebung des bayerischen Gymnasiallehrervereins gehaltenen Vortrag wieder. Man ersieht aus ihm, daß eine lebhafte Bewegung für eine Neuordnung der Prüfungsvorschriften für das philologisch-historische Lehramt besteht. Der Redner befürwortet aus Thesen, die die Ortsgruppe München aufgestellt hatte, diesen teils zustimmend, teils von ihnen abweichend, vor allem, daß das Bestehen der ersten Prüfung und der Besuch eines pädagogisch-didaktischen Seminars das Recht auf Anstellung gebe, die Lehrtätigkeit aber auf die fünf unteren Klassen beschränke. Erst das Bestehen eines zweitens Examens soll für den Unterricht in den oberen Klassen befähigen. Er tritt ferner dafür ein, daß die den Kandidaten vorgelegten Themata sich in dem Umkreise der für das Gymnasium hauptsächlich in Betracht kommenden griechischen und lateinischen Literaturwerke halten, daß eine besondere Lehrbefähigung für die alte Geschichte geschaffen werde, mit deren Erwerb zugleich die Prüfung der griechischen und römischen Antiquitäten verbunden sei, und daß die Studierenden der klassischen Philologie veranlaßt werden möchten, schon in den ersten Semestern sich mit der Archäologie zu beschäftigen.

Pankow. Max Nath.

Lamparter, Christliches Glaubensleben. Handbuch für den Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. Tübingen 1905. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). II u. 132 S. 8°. geh. 1,60 M., geb. 2 M.

Das Buch ist aus dem Unterricht, den der Verfasser an den Oberklassen eines Realgymnasiums zu erteilen hat, hervorgegangen. Als Religionslehrer hält es der Verfasser für sein Hauptziel, „in seinen Schülern dauernde Eindrücke von der ewigen Wahrheit und geistig-sittlichen Lebenskraft unseres Glaubens zu hinter-

*) Das ist inzwischen geschehen in dem Strasburger Programm 1907.

lassen, ihnen Führerdienste durch Zweifel und innere Kämpfe zu leisten, damit sie sich zu einer christlichen Weltanschauung und Charakterbildung durchringen". Offenbar hat er darin recht; mehr kann auch der Beste nicht erreichen. Und ich glaube, die dogmatische Stellung des Lehrers ist dabei nicht die Hauptsache. Wirken wird der am meisten, dem die Jugend anmerkt, daß er ein wirkliches Verhältnis zu Christus hat, daß ihm seine Religion ein inneres Erlebnis ist, daß er ferner unbedingt wahrhaft ist und mit seiner ganzen Persönlichkeit und seinem Leben hinter seinen Lehren steht. Der Verfasser meint: „In die engen starren Formen der Orthodoxie läßt sich der von den Gedanken und Bewegungen der modernen Zeit beeinflußte Geist unsrer Jugend nicht mehr bannen." In enge starre Formen allerdings nicht. Wie aber, wenn warmes christliches Leben auch in dem Herzen eines Orthodoxen quillt? Ist das etwa ganz ausgeschlossen, und sollte ein solcher nicht doch auch auf die heutige Jugend in dem oben angedeuteten Sinne wirken können? Freilich muß ich bekennen, daß ich das Wort „Orthodox" hasse, weil es den Nebenbegriff des auf seinen christlichen Glauben Stolzen, Andersdenkende lieblos Verurteilenden bekommen hat. Im Kampfe gegen diese Art Orthodoxie fühle ich mich mit dem Verfasser einig. Auch das billige ich durchaus, daß er in der Absicht, das lehrhafte und theologische Element möglichst zurücktreten zu lassen den Titel „Christliches Glaubensleben" gewählt hat. Die Neigung, den Religionsunterricht zu einer Sammelstätte lehrhaften theologischen Notizenkrams zu machen, ist entschieden häufiger als man im Interesse der Sache wünschen muß; darunter leidet die Wirkung dieses Unterrichts am meisten. Vielleicht wirkt hier und da die Reifeprüfung in dieser Richtung ungünstig. Täte man nicht wirklich besser, die Religion nicht zum Prüfungsfach zu machen? Wenigstens sollte die Prüfung in diesem Fache überall so eingerichtet werden, daß die Schüler sich nicht genötigt fühlen, besondere Wiederholungen dafür anzustellen. Ich erkenne an, daß das Buch des Verfassers von christlichem Geiste durchweht ist und eine klare verständliche Darstellung des evangelischen Glaubens auf Grund der neueren theologischen Wissenschaft enthält. Deshalb wünsche ich ihm mit dem Verfasser einen weiten Leserkreis unter den Religionslehrern und anderen nachdenkenden Christen. Vielleicht wird auch mancher dem Christentum Fernstehende dadurch gewonnen und zum Nachdenken angeregt. In der Hand unreifer Schüler sähe ich von meinem Standpunkt aus das Buch lieber nicht. Im einzelnen bemerke ich noch folgendes: Bei der Besprechung von Jesu Wundern scheint mir mit der Behauptung des Verfassers, „daß jener Zeit noch vieles als Wunder erschien, was für uns vermöge unserer vollkommneren Kenntnis der Natur den Schein des Wunderbaren verloren hat", gar nichts gewonnen. Wenn der Verfasser hinsichtlich der Auferstehung Jesu bekennt: „Es wird uns nie möglich sein, das Rätsel zu lösen, was damals mit den Jüngern und in ihrem Kreise vorgegangen ist. Wir werden uns begnügen müssen festzustellen, daß Jesus auf ganz außerordentliche Weise in ihrer Mitte sich als der Lebendige erwies und sie so von seiner Auferstehung überzeugt worden sind", so sollte er auch die Erzählungen von der Geburt des Herrn nicht einfach als Legende abweisen und feststellen, daß auch darüber ein für uns undurchdringliches Geheimnis waltet. In der Leugnung des göttlichen Zorns kann ich dem Verfasser nicht beistimmen. Gottes Zorn wird trotz aller

neueren Theologie nach wie vor über alle Ungerechtigkeit ergehen, wie Paulus sagt; in Gottes δικαιοσύνη vereinigt sich der Zorn über alles Unheilige, Böse mit der erbarmenden Liebe zu dem Unheiligen, dem Sünder. — Die Behauptung, daß in den Dichtungen des Pindar, Äschylus und Sophokles die Vielgötterei im Grunde überwunden ist, ist ebensowenig ganz richtig wie die, daß in ihnen die klare Erkenntnis der sittlichen Schuld fehlt.

Strasburg i. Westpr. (Münster i. W.) R. Gaede.

Fauth-Rinneberg-Evers. Handbuch der evangelischen Religionslehre. Band I (Sexta, Quinta, Quarta). Leipzig 1905. G. Freytag. VI u. 299 S. 8°. geb. 2,80 M.

Die Namen der Verfasser, von denen die an erster und letzter Stelle genannten leider nicht mehr unter den Lebenden weilen, bürgen dafür, daß hier etwas Tüchtiges, Brauchbares geboten ist. Besonders erfreulich ist mir der Grundsatz, daß „bei aller Treue gegenüber dem Bibeltext ein Schulbuch nicht anders reden darf als der Schüler reden und schreiben darf". Dieser Grundsatz ist im großen und ganzen durchgeführt, nur an einzelnen Stellen finde ich kleine Abweichungen von ihm, so S. 187 in dem Satz: „Den Schluß bilden Bücher, so man Apokryphen nennt", S. 193: „Ihr Zug war also, daß der Herr des Tags in einer Wolkensäule vor ihnen her zog usw.", S. 180: „Sie ermahnten die Jünger, daß sie im Glauben blieben", S. 199: „Du hast solches Gute über deinen Knecht geredet", S. 184 in der Stelle Römer 14, 7 die Form „stirbet" u. a. Den biblischen Geschichten sind, wie üblich, Liederverse und Sprüche beigefügt. Dabei sind die nach dem rheinischen und westfälischen Lehrplan zu lernenden Sprüche und Lieder bevorzugt und durch ein rh bzw. w gekennzeichnet. Die Verfasser rechnen also wohl besonders auf eine Einführung ihres Buchs in diesen beiden Provinzen; freilich haben sie in der am Schluß gegebenen Zusammenstellung der Sprüche auch Rubriken für die anderen Provinzen offen gelassen. Die Missionsreisen des Paulus würde ich in V noch nicht behandeln. Daß für IV außer einem biblischen Lesebuch für das Alte Testament und dem Neuen Testament noch ein besonderes Lehrbuch nötig ist, davon kann ich mich immer noch nicht überzeugen. In der von den Verfassern für IV getroffenen Auswahl scheint mir das Alte Testament zu reichlich bedacht; das entspricht nicht den Lehrplänen. Ich würde die Behandlung der Zeit Mosis, Davids und Jeremiä mir für III aufsparen und in IV nur die Patriarchengeschichte behandeln. Warum die Verfasser aus dieser die Geschichte Josefs ausgeschlossen haben, ist mir nicht klar. Vom Neuen Testament würde ich mir die Behandlung der Bergpredigt für OIII aufsparen. Daß sie in allen drei Klassen, V, IV und III ausführlich besprochen wird, halte ich nicht für richtig. Ich würde in IV das Markusevangelium und Apostelgeschichte 1—9 mit Auswahl lesen. Am Schluß des Buchs ist der Katechismus mit der Lutherschen Erklärung, 31 Kirchenlieder und im Anschluß daran einige Erklärungen zu den Liedern und eine nach Provinzen geordnete Übersicht von Kirchenliedern und Bibelsprüchen abgedruckt. Die Ausstattung des Buches ist gut. Vereinzelt finden sich Druckfehler, so S. 202 **Mos.** statt Mark., S. 255 „**M**ach auf, mein Herz" statt „**W**ach auf".

Strasburg i. Westpr. (Münster i. W.) R. Gaede.

Schulz, Otto, Biblisches Lesebuch. Zu einem Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten erweitert von Dr. G. A. Klix. Dritte Abteilung: Kirchengeschichte nebst Anhängen von Dr. Paul Müllensiefen. Berlin 1905. L. Oehmigke's Verlag. II u. 203 S. 8°. Geh. 1,80 M., geb. 2 M.

Wenn der Verfasser in der Vorrede meint, er habe sich „einer flüssigen Leichtigkeit in der Darstellungsform befleißigt, damit der strebsame Schüler Lust bekomme, manche in der Schule nicht durchgenommene Abschnitte privatim aus eigenem Antrieb zu lesen" und hofft, das Buch werde dadurch auch in die deutsche evangelische Familie Eingang finden, so befindet er sich in einer argen Selbsttäuschung. Dazu ist das Buch eine viel zu trockene Materialsammlung; schon die im reichstem Übermaß in den Text eingestreuten Jahreszahlen schrecken von zusammenhängender Lektüre ab. Zum Nachschlagen mag das Buch gute Dienste leisten. Im einzelnen bemerke ich folgendes: In § 1 leitet der Verfasser das deutsche Wort „Kirche" von τὸ κυριακόν ab. Sollte nicht ἡ κυριακή (sc. οἰκία) zugrunde liegen? Der Behauptung in § 5, daß beim Liebesmahl die Armen der Gemeinde auf Kosten der Reichen ihre Hauptmahlzeit speisten, steht 1. Kor. 11, 21 entgegen. Ob diese Mahnung des Apostels allgemein gefruchtet hat, weiß ich nicht. Zweifelhaft ist mir, ob allgemein in der „Reichskirche" noch dreimaliges Untertauchen beim Taufen Sitte war (§ 25). Schon die διδαχὴ τῶν ἀποστόλων (2. Jahrh.) läßt die heutige Form der Taufe, das dreimalige Übergießen des Kopfes mit Wasser, zu für den Fall, daß die Vorrichtungen zum Untertauchen in kaltem oder warmem Wasser nicht da sind. Kann man wirklich behaupten, daß auf den christlichen Sarkophagen „mit den Porträts der Verstorbenen, den Bildern Christi, Mariä und der Apostel heidnische Motive Hand in Hand gingen"? (§ 25). Das ist doch wohl nur bei solchen Familien der Fall gewesen, die auf beiden Seiten hinkten. In entschieden christlichen Familien lehnte man sich, wie die Sammlung derartiger Sarkophage im Lateranmuseum beweist, wohl an die Technik der heidnischen Sarkophage an, die Motive sind aber meines Wissens sämtlich christlich, es sind in buntem Durcheinander Scenen des Alten und Neuen Testaments, in typischer Bildersprache dargestellt. Die alte Mär, Kaiser Heinrich IV. habe vom 26. bis 27. Januar 1077 barfuß im Büßerhemd auf dem Schloßhofe von Canossa gestanden (S. 53), muß endlich auch aus den Lehrbüchern verschwinden (vgl. darüber die schöne Quellensichtung von Haller in den Neuen Jahrb. für Phil. u. Pädag. 1906). Die Ableitung des Wortes Karneval von carni valedicere (§ 39) ist eine Volksetymologie, das Wort stammt von car naval = Schiffskarren. Seltsam wirken auf Uneingeweihte die Chiffern TK für Tridentiner Konzil, CA für Confessio Augustana, FC für Konkordienformel u. a.; man glaubt zeitweilig, ein Lehrbuch der Chemie vor sich zu haben. Mit dem Ausdruck „für immer" sollte ein Geschichtsbuch vorsichtiger sein. Ob die Kirchenversammlung von Upsala 1593 für immer den lutherischen Charakter Schwedens festgelegt hat, ist doch z. B. ebenso wenig sicher, wie daß die katholische Kirche mit dem Tridentiner Konzil ihren Bestand auf scholastischer Grundlage für immer festgelegt hat. Bei einer Besprechung des Zeitalters der Aufklärung dürfte Herders Persönlichkeit nicht ganz außer acht gelassen werden. Ob man schon sagen darf, daß der Rationalismus „abgewirt-

schaftet" hat (S. 154), ist mir fraglich, ebenso ob Schleiermachers Platoübersetzung „noch heute wertvoll" ist. Über die Gemeinschaftsbewegung müßte bei der neuesten Kirchengeschichte doch auch ein Wort gesagt werden.

Die Einteilung des Buches ist nicht durchweg einwandfrei. Z. B. Wenn die Überschrift eines größeren Abschnitts lautet: „Die evangelische Kirche unter dem Einfluß des Pietismus und Rationalismus bis 1815", so erstaunt man, über dem ersten Paragraphen dieses Abschnitts als Überschrift zu lesen: Die katholische Kirche.

Das Papier des Buches ist nicht gut.

Strasburg Wpr. (Münster i. W.) R. Gaede.

Baumann, Friedrich, Sprachpsychologie und Sprachunterricht. Eine kritische Studie. Halle a. S. 1905. Max Niemeyer. 142 S. (S. 1—5 Vorwort.) 8°. 3 M.

Die Abhandlung Baumanns enthält hauptsächlich eine eingehende Besprechung dreier Schriften, in denen versucht ist, die Methodik des Sprachunterrichtes, besonders des neusprachlichen, auf psychologischer Grundlage aufzubauen.

Es sind: E. von Sallwürk, Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. O. Ganzmann, Über Sprach- und Sachvorstellungen und: B. Eggert, Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichtes. Diese drei Schriften bespricht Baumann zusammen, weil, wie er sagt, ihre „Ergebnisse mehr oder weniger dem entsprechen, was durch die sogenannte Reform im neusprachlichen Unterrichte erstrebt wird".

Bei seinen sehr eingehenden Besprechungen (für v. Sallwürk 42 S., für Ganzmann desgl. und für Eggert 46 S.) kommt der Verfasser zu dem Schlusse, daß die angeführten Schriften in einzelnen Punkten vielleicht „mehr oder weniger" klärend wirken mögen, daß aber „keine von ihnen geeignet ist, eine allgemeine Grundlage für das Verfahren unseres neusprachlichen Unterrichtes abzugeben".

Aus der Besprechung der v. Sallwürkschen Schrift seien folgende Punkte hervorgehoben.

Baumann bekämpft mit Energie und Geschick den Satz, daß das eigentliche Verständnis einer Sprache weder durch die Grammatik noch durch die Kenntnis des Wortschatzes gesichert werde. Wortkenntnis, sagt Baumann, ist die erste Vorbedingung für das Verstehen einer fremden Sprache, Kenntnis der Grammatik ist die zweite; aber zum vollen Verständnis genügen die beiden nicht immer. Es muß noch eine dritte Kraft hinzukommen, das ist der menschliche Verstand, der die Wortbedeutung und die Grammatik als Hilfsmittel gebraucht.

Im II. Kapitel weist Baumann darauf hin, daß der Satz v. Sallwürks: „Nur wer eine fremde Sprache sprechen kann, versteht sie vollständig", nur eine von den vier Formen der Sprachtätigkeit betreffe. Genau ausgedrückt müsse es heißen: Nur wer eine fremde Sprache lesen, schreiben, hören (= verstehen) und sprechen kann, versteht sie vollständig. Oder, wie er an anderer Stelle sagt: Zum vollkommenen Sprachverständnis gehört aber außer der Grammatik Wort- und Phrasenkenntnis, und Übung im Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen, je nachdem, worauf es dem Lernenden am meisten ankommt. Der Satz: „die Sprache ist da, um gesprochen zu werden" (v. Sallwürk) ist ein leeres Schlagwort.

Des weiteren weist Baumann darauf hin, daß eine übertriebene Wertschätzung der Synonymik und Stilistik leicht dazu führen könne, die sicheren Grundlagen des Unterrichtes zu vernachlässigen; besonders in den unteren Klassen solle man diesen Teilen des Unterrichtes nicht so viel Zeit zuwenden, wie v. Sallwürk es wünscht, da ein tieferes Eindringen in den Geist der fremden Sprache doch erst auf einer höheren Stufe des Unterrichtes stattfinden könne. Ähnlich wünscht Baumann betreffs der „Sprechtätigkeit", daß diese ebenfalls erst auf einer höheren Stufe des Unterrichtes ausgeübt wird.

Natürlich verhält sich auch Baumann ablehnend gegen die Forderung, von Anfang an nach der „durchaus mündlichen Methode" zu unterrichten. Mit Recht sagt er: Daß man nach einer (v. Sallwürks) durchaus mündlichen Methode unterrichten könne, wollen wir gern glauben, zumal sie praktisch erprobt worden ist. Damit ist aber noch nicht bewiesen, daß dies die beste Methode sei, oder daß sie vor anderen einen Vorzug habe. Wir müssen es stark bezweifeln, da wir nicht die Überzeugung Sallwürks teilen, daß die Sprechfähigkeit „ein Ding von großem praktischen Nutzen" sei und daß ihre Erwerbung „auch am meisten geeignet sei, die geistige Bildung zu fördern".

Baumanns Endurteil über die Schrift von Sallwürks lautet: Das Ziel und die Aufgabe, welche von Sallwürk dem neusprachlichen Unterricht zuweist, halten wir für ebenso unhaltbar, wie die psychologischen Erörterungen unklar sind, mit denen er seine Methode zu stützen sucht.

In der Besprechung der Ganzmannschen Schrift (Über Sprach- und Sachvorstellungen) nehmen — namentlich im ersten Teile — psychologische und logische Einzelerörterungen einen breiten Raum ein. Die Ausführungen Ganzmanns über die Abstrakta, über das Zeitwort und über den Unterschied zwischen Erzählung und Beschreibung befriedigen Baumann nicht. Auch der Bedeutung der Schriftsprache sei Ganzmann nicht ganz gerecht geworden, meint Baumann. Ganzmann verlangt, daß bei der Erlernung jeder Sprache die gesprochene Sprache der Schriftsprache vorangehen solle, weil die letzte nur ein „Symbol" für die Lautsprache sei, wie die Sprache überhaupt ein Symbol sei für die reale Welt. Demgegenüber macht Baumann geltend: Da die Schriftsprache eine bestimmtere, weniger veränderliche Form der Sprache darstelle, so könne man daraus (für die Reihenfolge) ebensogut den umgekehrten Schluß ziehen. Es sei jedoch wohl unnütz, darüber zu streiten, da im Schulunterrichte von Anfang an Laut und Schrift Hand in Hand gehen müßten.

Zu dem Ausdrucke „Gesprochene Sprache" bemerkt Baumann zutreffend: „Gesprochene Sprache" ist ein vieldeutiges Schlagwort. Ist es die Umgangssprache, an die man zunächst denken muß? Unmöglich! Ist es sinngemäßes Lesen mit guter Artikulation und kunstvolles Deklamieren oder Übung im freien mündlichen Vortrag? Oder vielleicht alles zusammen?

Gegenüber einer übertriebenen Wertschätzung der gesprochenen Sprache betont Baumann wiederholt, daß sie Schriftsprache für die Schule besonders deshalb wichtig ist, weil sie meist einen höheren geistigen Inhalt hat (Lektüre) als die Lautsprache. Auch den Wert des Übersetzens aus der Muttersprache unterschätzt Ganzmann nach der Ansicht Baumanns.

Ganzmann meint, durch vieles Hören besonders zusammenhängender Rede und dann natürlich auch durch vieles Sprechen werde auch in der fremden Sprache eine enge, direkte Verbindung zwischen Sprach- und Sachvorstellungen hergestellt. Dieses Ziel erreicht man aber, wie Baumann sagt, nicht nur durch Hören und Sprechen, sondern ebenso durch vieles Lesen und vieles Schreiben, also durch viele Übung in jeder Art der Sprachtätigkeit. Deswegen hat auch nicht nur das Komparieren, Deklinieren und Konjugieren, „immerhin einigen Wert" (als eine Art Reihenbildung) wie auch Ganzmann zugibt, sondern ebenso das Übersetzen aus der Muttersprache. Baumann meint, man solle möglichst viele Einübungsarten anwenden, um das Interesse durch Abwechslung zu beleben. Das könne auch durch das Übersetzen in die Fremdsprache geschehen, vorausgesetzt wird dabei natürlich, daß dies Übersetzen nicht eine derartig mechanische, elementare Art der Reproduktion darstellt, wie es in den Beispielen der Fall ist, die Ganzmann anführt.

Den Beifall Baumanns findet dagegen das, was Ganzmann über den großen Unterschied in der Erlernung der Muttersprache und fremder Sprachen sagt. Baumann meint, ohne weiteres könne man Ganzmann zustimmen, wenn er sage: „Es ist nicht angängig, die fremde Sprache auf vollständig gleiche Weise wie die Muttersprache, d. h. nur durch direkte Anschauung zu erlernen." „Es fehlt das reiche Anschauungsleben", wenn der Lernende nicht etwa „in ein fremdes Milieu versetzt wird".

Auch verfehlt Baumann nicht, darauf hinzuweisen, daß sich Ganzmann mit großer Entschiedenheit gegen die modernen Textausgaben mit fremdsprachlichen Anmerkungen ausspricht. Er zitiert dabei Ganzmanns Worte: „Definitionen in der fremden Sprache können nach meiner Ansicht nur die Auffassung erschweren. Sie setzen voraus, was man erst erreichen will: Beherrschung der Sprache, Leichtigkeit der Vorstellungsverbindung."

Als letzte Schrift bespricht Baumann Eggert, Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Unterrichts.

Er erkennt zwar an, daß Eggert die psychischen Vorgänge, die aller Sprachtätigkeit zugrunde liegen, ausführlich und gewandt darstellt, bemängelt aber — teilweise in scharfem Tone — die didaktischen Folgerungen Eggerts. Dieser will versuchen, sagt Baumann, die Reformmethode wissenschaftlich zu begründen, ist aber nicht imstande anzugeben, welches die leitenden Gedanken der Reform sind; Eggert hätte vor allem sagen müssen, welches der „einheitliche Grundgedanke" ist, dessen Berechtigung er aus der Psychologie nachweisen will. Er hätte ferner den Versuch machen müssen, die Sprechfertigkeit als ein notwendiges Ziel des neusprachlichen Unterrichtes zu erweisen. Dabei würde dann die Frage eine wichtige Rolle gespielt haben, zu welchem Zwecke die fremde Sprache (in der Schule) erlernt wird. Baumann meint, nicht irgendwelche Fachbildung, sondern allgemeine Bildung sei das Hauptziel des höheren Unterrichtes. Diese werde hauptsächlich gewonnen durch die sprachlich-logische oder formale Schulung und durch die Einführung in das Verständnis der besten Werke der Literatur.

An einer anderen Stelle heißt es: Die visuelle Sprachaneignung darf aber namentlich deshalb in der Schule nicht zurücktreten, weil das Lesen (Lektüre) die

wichtigste und häufigste Form ist, in der man sich mit einer fremden Sprache beschäftigt. Viele, die eine fremde Sprache gelernt haben, finden nie Gelegenheit, sie zu hören oder zu sprechen, manche nur zufällig oder vorübergehend. Aber jeder wird in die Lage kommen, sie zu lesen. „Verständnis der Schriftwerke" hat für alle Schüler in erster Linie praktischen Wert und gilt deshalb allgemein als das wichtigste Lehrziel. Die auditive Sprachaneignung hingegen hat weniger die allgemeine Bildung des Geistes als technische Fertigkeit zum Zweck. Auch die Gründe (3), die Eggert für den Vorzug der auditiven Sprachaneignung anführt, läßt Baumann nicht gelten, wie er auch das, was Eggert über die Methodik des neusprachlichen Unterrichtes sagt, bekämpft.

Nach dem, was im vorausgehenden angeführt ist, wird es begreiflich erscheinen, daß Baumann bezüglich der drei genannten Werke zu dem oben angeführten Ergebnisse gelangen mußte. Er schließt seine Besprechung mit den Worten: Wir müssen im Sprachunterricht vor allem eingedenk sein, daß die Schriftsprache das Erzeugnis und der wichtigste Träger einer höheren Kultur ist.

Bielefeld. H. Hartwig.

Zeitschrift für deutsche Mundarten. Im Auftrage des Vorstandes des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins herausgegeben von Otto Heilig und Philipp Lenz. Berlin 1906. Verlag des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins (F. Berggold). Jährlich 4 Hefte zu je 6 Bogen. Preis des Jahrganges 10 M.

An Stelle der von Heilig und Lenz im Verlage von C. Winter, Heidelberg, herausgegebenen „Zeitschrift für hochdeutsche Mundarten" erscheint jetzt im Auftrage des Vorstandes des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins die oben genannte Zeitschrift. In ihr soll, wie ja schon aus dem Titel hervorgeht, auch Niederdeutsches behandelt werden. Über ihre Ziele sagt sie: Die neue Zeitschrift will der Erforschung der deutschen Mundarten, sowie ihres Grenzgebietes, der Umgangssprache, in Vergangenheit und Gegenwart dienen. In größeren und kleineren Aufsätzen sollen Grammatik und Wortschatz behandelt, auch mundartliche Texte zugänglich gemacht werden.

Der Inhalt der vorliegenden ersten drei Hefte ist so reichhaltig und anregend, daß es der Z. f. d. M. wohl gelingen kann, sich zum Mittelpunkte der mundartlichen Forschung zu machen, und daß sie bei der deutschen Lehrerschaft, an die sich die Zeitschrift vor allem wendet, sicher freundliche Aufnahme und ausreichende Unterstützung finden wird.

Für einen großen Leserkreis interessant sind die teilweise recht netten mundartlichen Texte. So druckt G. Binz ein Hochzeitsgedicht ab (aus dem Jahre 1675), welches zwei Baselbieter Bauern in den Mund gelegt ist. O. Heilig erzählt in Tauberbischofsheimer Mundart von einem unredlichen Weber, der „umgehen" mußte.

L. Hertel gibt eine Probe der Suhler Mundart, während die bekannte famose Geschichte vom „eingebildeten Mungo" von E. Daube in Altenburger Dialekt berichtet wird. Weniger bekannt ist die ergötzliche Geschichte (in demselben Dialekte) von dem Apotheker, der einem Diebe hilft, die in der Apotheke gestohlenen Sachen fortzuschaffen. Auch die Probe Westmeißnerischer Mund-

art, die K. Franke gibt, ist nicht übel. Er erzählt, wie dem Herrn Schützenmajor ein Talglicht über die Schattenseiten der Uniform aufgeht.

Niederdeutsche Texte fehlen hoffentlich „nur vorläufig". Dafür handelt E. Kück ausführlich über ein in Nordhannover übliches Kugelfangspiel, Pedúk genannt. Er leitet den Namen aus kaduck (caducus, wegen der gebeugten Haltung der Spieler) her. Unwahrscheinlich ist ihm, daß sich das „Hinfallen" auf den beim Spiele niederfallenden Stein bezieht. Derselbe Verfasser beschäftigt sich mit dem Worte Klippschule. Er verweist auf mnd. Klippe (der hölzerne Schuh), so daß Klippschule also zunächst eine Schule gewesen wäre, die man in Holzschuhen besuchte. Er erinnert dabei an „Pantinenschule". — Zu der Redewendnng „Sein Weizen blüht" führt er eine bemerkenswerte Abweichung aus der Lüneburger Heide (Kreis Harburg) an, wo man sagt: „Denn' sin Bookweeten bleiht jümmer."

Kück plant auch, wie Lenz mitteilt, ein Wörterbuch der Lüneburger Heide. Darin soll nur das „mi"-Gebiet des Lüneburgschen behandelt werden, allerdings unter Heranziehung ostfälischer Formen.

Eine sehr umfangreiche Sammlung schwäbischer Sprichwörter und Redensarten gibt W. Unseld. Er hat in Stuttgart, Ulm, Tübingen und Blaubeuren allerlei Redensarten gesammelt, die sich auf Essen und Trinken beziehen. Auch allerlei Derbes (220 Nummern!) findet sich in dieser Sammlung.

Manch interessante Parallelen zu der Unseldschen Sammlung bietet eine Zusammenstellung von Sprichwörtern, die A. Baß aus dem Gebiete der „sieben Gemeinden" und aus Lusern mitteilt.

Auch einzelne mundartliche Ausdrücke und Wörter sind von Mitarbeitern aufgezeichnet und mitgeteilt. So bringt V. Hintner eine ganze Reihe von dialektischen Ausdrücken aus Tirol; Meisinger gibt an, wie die Teile des Pflugs und des Wagens im Wiesental (in Steinen) lauten, und Heilig hat aus den Sammlungen des Großherzoglich Badischen Generallandesarchiv viele alte Flurnamen zusammengetragen.

O. Weise, der mit zahlreichen Beiträgen vertreten ist, untersucht, wie sich die Gebrauchsweise von Wendungen, wie: Ich habe gehen müssen, können, dürfen usw., oder: Ich habe ihn singen hören, heißen, lassen usw. in den Mundarten gestaltet. Von demselben Verfasser stammen einige Erklärungen sprichwörtlicher Redensarten. „Ankratz haben" (viel begehrt werden) deutet er anders als Wustmann. Er stellt es zu „kratzen" im Sinne von loben, rühmen, herausstreichen und verweist für die Konstruktion auf Ausdrücke wie: Zudrang haben.

Bemerkenswert sind auch Weises Bemerkungen über „Kirchenlatein", „Lumpenlatein", „Reuterlatein" usw. Daß in der Weiseschen Erklärung des Ausdruckes „lateinische Kunst" ein heiteres Mißverständnis vorliegt, bemerkt E. Nestle schon in Heft 3.

Neben diesen kleineren Sachen fehlen natürlich nicht die größeren wissenschaftlichen Abhandlungen. L. Sütterlin behandelt ausführlich (51 S.) die Sprache in Roseggers Waldschulmeister. Er bespricht ausführlich die Lauteigenheiten, die Wortbildung, die Wortbiegung und den Satzbau dieses Werkes (Heft I, S. 35 f.) Im zweiten Hefte (S. 97 f.) betrachtet er dann stilistische Besonderheiten Roseggers.

Den Gegensatz zwischen der Mundart einer Stadt und der des umliegenden Landes versucht J. Erdmann darzustellen, und zwar für den Dialekt von Bingen-Stadt und Bingen-Land (57 S.). Sehr eingehend ist auch die Arbeit Schoofs über das französische Fremdwort in der Schwälmer Mundart. Sie wird teilweise auch einen Nichtfachmann interessieren.

Aus dem Mitgeteilten erhellt wohl, daß das neue Unternehmen des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins warm empfohlen werden kann und alle Unterstützung verdient.

Bielefeld. H. Hartwig.

Kauffmann, Fr., Deutsche Grammatik. Kurzgefaßte Laut- und Formenlehre des Gotischen, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutschen. 4. Aufl. Marburg 1906. N. G. Elwert. VIII u. 114 S. 2,25 M.

Daß die Zwischenräume, in denen sich die einzelnen Auflagen von Kauffmanns Deutscher Grammatik folgen, immer kürzer werden, ist ein erfreulicher Beweis für die steigende Wertschätzung des ausgezeichneten Buches, in dem sich strenge Wissenschaftlichkeit mit hervorragendem Lehrgeschick paart. Hervorgegangen ist es bekanntlich aus der alten Vilmarschen Grammatik, die zunächst nur für die damals freilich ziemlich weitgehenden Bedürfnisse der Schule bestimmt war und von 1840—71 siebenmal — nach des Verfassers Art im ganzen unverändert — erschienen ist. Mit Recht hat Kauffmann in den neuen Auflagen die Beziehung zu Vilmar auch im Titel völlig fallen lassen; denn wie das Buch heute vorliegt, erinnert nichts mehr an seinen Ausgangspunkt: kein Stein ist auf dem anderen geblieben; es ist ein völlig neuer Bau. Welche Fortschritte die wissenschaftliche Erforschung der germanischen Grammatik in den letzten Jahrzehnten gemacht hat, davon kann auch der Fernerstehende ein deutliches Bild gewinnen, wenn er einen vergleichenden Blick in das alte und das neue Buch wirft. Das eine Kapitel „Lautverschiebung" schon würde dafür außerordentlich lehrreich sein; es ist von der dürftigen Darstellung Vilmars toto coelo verschieden. Oder wer etwa Kauffmanns Behandlung des Ablauts, der Nebensilbenvokale, der Betonungsgesetze, der Stammabstufung in der Deklination durchmustert, der merkt, welch' anderer Wind heute in der Grammatik weht. Vollends die musterhaften Abschnitte über die Frage nach der mittelhochdeutschen Schriftsprache sowie über Entstehung und Ausbildung der neuhochdeutschen Schriftsprache wird niemand bei dem älteren Gelehrten auch nur suchen. Natürlich ist auch die ganze Betrachtungsweise von Grund auf eine andere geworden. Nichts erscheint uns heute mehr veraltet als die fortgesetzten Klagen Vilmars über die „Verschlechterungen", die im Neuhochdeutschen eingetreten sind, über die „Inkonsequenz" der Entwicklung und was dergleichen mehr ist. Seit wir wissen, daß auch hier Gesetzmäßigkeit herrscht und nicht Willkür, urteilen wir hierüber ganz anders. Und aus diesem Fortschritt hat gerade die Schule besonderen Nutzen ziehen können; wir brauchen nicht mehr an dem heutigen Zustand unserer Sprache herumzunörgeln; die Schüler werden gewöhnt, ihn zu verstehen, nicht ihn zu beklagen.

Kauffmanns neuste Auflage zeigt überall die sorgsam nachbessernde Hand. Oft sind durch Weglassung oder Zusatz eines Wortes, durch leise Änderung des

Textes die Ergebnisse umfassender Forschungen der letzten Jahre angedeutet. Die Literatur ist bis auf die neusten Erscheinungen nachgetragen. Diese Literaturangaben werden manchem das Buch besonders wertvoll machen; sie erscheinen nicht in verwirrender Fülle, sondern in sorgfältiger Auswahl und Gruppierung, alles Wesentliche berücksichtigend; dem Eingeweihten bieten sie zugleich sozusagen eine Geschichte der Forschung in nuce.

Der Verfasser hat als Benutzer seines Buches zunächst Studierende und Kandidaten des höheren Lehramtes im Auge; ich meine aber, daß auch der im Beruf stehende Lehrer, der die Fachliteratur in allen ihren Einzelerscheinungen zu verfolgen nicht mehr in der Lage ist, an ihm einen zuverlässigen Führer und treuen Berater finden kann, um sich so mit leichter Mühe ein Gebiet gegenwärtig zu halten, das dem viel Beschäftigten leicht fremd wird. Besonders dürfte das Buch denen gute Dienste leisten, die mit dem Unterricht im Mittelhochdeutschen und den Belehrungen über die geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache betraut sind und die diesen wichtigen Unterricht, soweit es der Schule möglich ist, in den Bahnen der neusten Forschung halten möchten.

Kiel. Otto Mensing.

Sperl, August, Die Söhne des Herrn Budiwoj. Eine Dichtung. Volksausgabe in einem Bande. München 1908. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. 586 S. Geb. 6 M.

Die Söhne des Herrn Budiwoj habe ich bei dem ersten Erscheinen dieser Dichtung als einen der besten unsrer historischen Romane bezeichnet, der es wert sei, Eigentum eines jeden Hauses zu werden. Von sachkundigen Männern ist das Urteil bestätigt. Auch was Sperl nach diesem Romane gebracht hat, ist gediegen und durchdacht. Für die Schule nenne ich sein modernes Volksepos Frithjof Nansen, das einen trefflichen Beitrag bildet zur künstlerischen Jugendliteratur, und seine Erzählung Hans Georg Portner aus der Zeit des dreißigjährigen Krieges, den Tagen des Winterkönigs. Sperl erinnert an G. Freytag und C. F. Meyer. — Die Söhne des Herrn Budiwoj schildern das tragische Geschick des deutsch-böhmischen Geschlechts der Witigonen unter den böhmischen Königen Ottokar II. und Wenzel II. in der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts; es verkörpern sich in diesem Geschlecht die herrlichen Eigenschaften des alten deutschen Adels. Der Geist der alten Tage spiegelt sich ruhig und klar wider in einem schlichten Stil und doch in gewaltig wirkender Sprache. — Daß die Becksche Buchhandlung eine billige Volksausgabe geliefert hat, ist ein Verdienst; denn so kann das Buch unsrer Jugend zugänglicher gemacht und ein standard work unsrer Geschenkliteratur werden.

Berlin. A. Matthias.

Niebour, M., Homers Odyssee, frei nach Voss. Schulausgabe. Leipzig und Frankfurt a. M. 1906. Kesselringsche Hofbuchhandlung. VI u. 176 S. u. 32 S. Anhang.

M. Niebour ist Oberlehrerin an der Humboldtschule zu Frankfurt a. M., und diese Schulausgabe der Odyssee ist wohl in erster Linie für höhere Töchterschulen bestimmt. Eine große Empfehlung für das Buch ist die Bemerkung des Vorworts: „Zu besonderem Dank bin ich dabei Herrn Dr. Bruhn, Direktor des Goethe-

Gymnasiums zu Frankfurt a. M., verpflichtet für seinen freundschaftlichen Rat und seine stets bereite und opferwillige Hilfe bei der Ausführung."

Daß unter gesitteten höheren Töchtern Eos sich nicht vom Lager, sondern von der Schwelle des Tithonos erhebt: finde ich ganz in der Ordnung. Im übrigen berührt es angenehm, wie angemessen, schön und natürlich das Verhältnis des Odysseus zu Kalypso und Kirke behandelt wird. Ich war einigermaßen gespannt, was aus der schönen Nausikaa-Erzählung geworden sein möchte, um so mehr, weil bekanntlich banausische Fanatiker geglaubt haben, die Perle des Epos unseren höheren Töchtern vorenthalten zu müssen. Wie sehr Frl. Niebour dieses sechste Buch der Odyssee schätzt, geht allein daraus hervor, daß sie es beinahe lückenlos wiedergibt.

Die Anmerkungen, die am Schluß des Werkes stehen, legen ein rühmliches Zeugnis dafür ab, mit wie großem Fleiß und hohem Verständnis die Verfasserin sich in das griechische Epos und in die homerische Frage hineingearbeitet hat.

Düsseldorf. H. Wolf.

Lehmann-Schiller, P., Geschichten aus Homers Odyssee, dem deutschen Volk und seiner Jugend erzählt. Leipzig u. Berlin 1905. B. G. Teubner. VI u. 114 S. 2 M.

Mit einer herrlichen Erzählungsgabe, mit frischen Farben werden die alten, lieben homerischen Gestalten vor uns hingezaubert. Der Verfasser sagt im Vorwort: „Es ist nicht ‚übersetzt' worden, sondern ‚gedolmetscht'; geändert ist selten und nur bei Nebensachen, wenn es galt, Widersprüche der Homeriden zu beseitigen und dem rein Menschlichen vor dem Wunderbaren zu seinem Rechte zu verhelfen." Von allen gelehrten Fragen hält er sich absichtlich fern.

Einige Proben mögen zeigen, in welchem Ton das Ganze geschrieben ist. Dein Telemach schreit Antinoos mit zornverzerrtem Gesicht entgegen: „Hochfahrendes Bürschchen, was fabelst du da? Uns willst du hier anschwärzen, uns die Schuld zuwälzen? Die Schuld trägt einzig und allein deine liebe Mutter!..." — Dem alten Halitherses sagt Eurymachos: „So ein Gewäsch! geh doch nach Haus, altes Hökerweib, und krame deine Weisheit vor deinen Enkelkindern aus!..." — Telemach redet den Nestor mit „hochzuverehrender Fürst" an, und in Sparta setzte sich der König Menelaos zum Telemach aufs Bett: „Nun, mein liebes Jungchen, sage mir mal ganz frei und offen, was ist der eigentliche Grund deiner Reise nach Sparta?" — Besonders feinsinnig gibt der Erzähler das Gespräch zwischen Nausikaa und ihrem Vater wieder. In der Odyssee VI, 66 f. steht:

ὣς ἔφατ'· αἶδετο γὰρ θαλερὸν γάμον ἐξονομῆναι
πατρὶ φίλῳ . ὁ δὲ πάντα νόει καὶ ἀμείβετο μύθῳ....

Bei Lehmann heißt es: So sprach sie leicht errötend; denn sie gedachte des Hinweises der Traumgestalt auf Aussteuer und Hochzeit. „Natürlich von Herzen gern, was gibt's da rot zu werden?" sprach lächelnd der Vater . . .

Ich wünsche dem köstlichen Buche eine weite Verbreitung und bin überzeugt, daß es außerordentlich geeignet ist, lebhaftes Interesse für die homerischen Gedichte zu wecken.

Düsseldorf. H. Wolf.

Thibaut, M. A., Dictionnaire français-allemand et allemand-français, remanié par le Professeur Otto Kabisch à Berlin. Cent cinquantième édition. En deux volumes. Brunswick 1907. George Westermann, libraire-éditeur. (Mit entsprechendem deutschen Titel.) 874 u. 737 S. Lexikon-8°. Geb. je 7 M.

Es gibt so vieles, was langlebiger ist als die Menschen. Darunter auch Bücher, mitunter sogar schlechte Bücher, weit häufiger doch gute. Natürlich kann man noch nicht von dem Fortleben eines Buches reden, weil es nach wie vor in einer Anzahl von Exemplaren auf Bibliotheken anzutreffen ist, sondern erst dann, wenn es durch seinen Inhalt fort und fort auf Menschen wirkt. Schwieriger als früher wird es immerhin gegenwärtig einem Buche, sich lange im Leben zu behaupten: die Langlebigkeit früherer Religionsbücher oder auch Unterhaltungsbücher oder Schulbücher erreicht ein heutiges nicht mehr: der besten lateinischen Grammatik wird nur ein flüchtiges Dasein beschieden sein, verglichen mit ihren Vorläuferinnen im Mittelalter oder in den humanistischen Jahrhunderten. Man glaubte eben viel allgemeiner an ein bestimmtes Buch; dessen Autorität blieb so unangetastet wie Autorität überhaupt auf vielen Gebieten. Und am wenigsten kam es einer ganzen Zahl von Menschen zugleich in den Sinn, das alte durch ein neues Erzeugnis ausstechen zu wollen. Heute ist gewaltiger Kampf von Büchern gegen Bücher, und das Kriegsglück spielt eine große Rolle. Ziemlich gut behaupten sich immerhin Lexika, schon durch ihre äußere Stattlichkeit, das heißt in Wirklichkeit durch das Maß von Arbeit und Kapital, welches daran gewendet werden mußte. Und dann haben sie ja, wie auch manche andere lebenszähe Bücher, den Vorteil (den Vorteil vor uns Menschen), sich von Zeit zu Zeit verjüngen zu können, den Lauf des Daseins von neuem anzutreten.

Zwei Menschenalter hat der alte Thibaut nun hinter sich, und er erscheint, nachdem natürlich in der Zwischenzeit mannigfach Modifikation im einzelnen nicht gefehlt hat, mit der 150. Auflage in neuer Form vor uns. Gering war das Buch wahrlich von Anfang an nicht zu schätzen: es verdankt nicht dem Zufall seinen zähen Bestand. Es bot immer bei mäßigem und handlichem Volumen eine Fülle von zuverlässigem Stoff, und, was bei dem Lexikon einer modernen Kultursprache eine viel breitere Bedeutung beansprucht als bei einem griechischen oder lateinischen, zu den Wortbedeutungen kam eine Menge phraseologischer Wendungen, keineswegs bloß literarischen, sondern auch kolloquialen Charakters. Wir, die wir in der Jugend des Thibaut-Buches jung waren, lernten es lieben, und mir wirft mein Exemplar aus der Gymnasialzeit, das nun freilich im Pensionszustand hoch oben auf dem Bücherbrett steht, noch immer zuweilen wehmütig trauliche Blicke zu, ungefähr so wie einem alten Förster sein altmodisch gewordenes Gewehr aus der Elevenzeit. Selbst typographisch war der alte Thibaut mit löblichster Sorgfalt hergestellt. Aber freilich, wir verlangen jetzt, und mit großem Recht, Besseres: möglichst großer Druck und überhaupt physische Übersichtlichkeit werden vor allem dann gefordert, wenn ein solches Buch den Schulen und Schülern zugedacht ist.

Die neue Thibaut-Auflage ist in dieser Hinsicht vortrefflich, kein anderes Lexikon überbietet sie, wie auch die handliche Gestalt der beiden Bände viel wert

Nun aber von der äußeren Übersichtlichkeit zur inneren, und zur inneren

Seite der Leistung überhaupt. Da maße ich mir nun nicht an, den Wert im einzelnen gegenüber demjenigen unserer anderen guten Wörterbücher abzuwägen, und dem großen Verdienst unseres ausgezeichneten Professor Sachs etwas abziehen zu wollen, muß mir noch ferner liegen. Hat der Thibaut-Bearbeiter auf Etymologie und (mit Ausnahme besonderer Fälle) auf Bezeichnung der Aussprache verzichtet, so läßt sich dieser Verzicht gewiß im Hinblick auf die praktische Bestimmung sowie die immer verbleibende Mißlichkeit optischer Aussprachebezeichnung unschwer rechtfertigen. Auch daß in mancher Hinsicht Vereinfachung das Ziel gewesen ist, mit Ausschaltung von allerlei ganz Seltenem, Technischem oder Veraltetem, ist ohne Zweifel eher Vorteil als Nachteil.

Zwei sehr schätzenswerten Zielen hat die Bemühung von Professor Kabisch vor allem gegolten: der Berücksichtigung der mit dem gegenwärtigen Stand des Kulturlebens neu aufgekommenen Ausdrücke und Wendungen, und der Anordnung der Bedeutungen. Man findet trotz dem mäßigen Umfang des ganzen Buches die mannigfachsten dem wirklichen Leben der Gegenwart entnommenen Ausdrücke (es sei nur auf *places debout* und *places assises* für Steh- und Sitzplätze, auf *essuyeur de plâtre* für Trockenwohner, auf viele Ausdrücke der Jägersprache usw. hingewiesen. Mit Vergnügen begegnet man hier auch der noch nicht geschwundenen ersten Bedeutung von *gagner* = *weidanjan*, vom Äsen des Wildes). Für die Schulsphäre ist natürlich noch viel wichtiger das Feststellen der ersten und der stufenmäßige Anschluß der weiteren Bedeutungen; damit eben wird das Buch geeignet, die Schülerköpfe richtig zu beschäftigen. Die Gefahr, daß man im neusprachlichen Unterricht bei mechanischer Gegenüberstellung je eines muttersprachlichen und fremdsprachlichen Wortes bleibt, ist noch immer sehr groß. Durch viele der gebräuchlichen Hilfsmittel (Ausgaben, Spezialwörterbücher) wird dieselbe genährt. Das Verschwinden dieser minderwertigen Unterrichtsmittel kann durch das Vorhandensein eines zugleich so handlichen und so verständig angelegten Nachschlagebuches wie das vorliegende nur befördert werden. Und in diesem Sinn wird man seine Einführung sehr begrüßen können. Daß namentlich den Schülern der Realanstalten die Gelegenheit zu denkender Beschäftigung mit der Sprache, auch im besonderen durch die Nötigung zum rechten Gebrauch eines verhältnismäßig wissenschaftlich angelegten Wörterbuches, zu bieten sei, habe ich schon in meiner Schrift „Zur Förderung des französischen Unterrichts" 1883 angedeutet. Die Forderung nach 25 Jahren zu erneuern ist viel Grund vorhanden.

Selbstverständlich ist denn in einem solchen Wörterbuch nicht mehr die naive Einrichtung anzutreffen, daß z. B. *élan* Elentier, Anlauf, Schwung arglos zusammen- oder durcheinandergehen, oder daß bei *cœur* auch die Bedeutung „Magen" gegeben wird, weil man von *mal au cœur* spricht. Übrigens würde ich bei demselbigen cœur auch die Bedeutung „Gedächtnis" schwerlich wegen *savoir par cœur* stehen lassen; gemeint ist doch nur: aus dem eigenen Inneren heraus, ohne das Bedürfnis äußerer Stütze. Daß freilich überhaupt das Gegenüber der sprachlichen Ausdrücke immer ein unvollkommenes oder unsicheres, leicht trügendes bleibt, zeigt sich eben am meisten bei Wörtern von so allgemeinem, umfassendem, auch schillerndem Inhalt. Dem Sprachkundigen kann in diesem Sinn ein Wörterbuch geradezu eine interessante Lektüre werden: er erprobt daran sein eigenes

sprachliches Wissen nicht nur, sondern auch Fühlen. Davon ist der lernende Schüler natürlich weit entfernt; der braucht und findet hier eine zuverlässige Autorität und eine ihm wirklich zugängliche Hilfe.

Daß die verdiente Verlagshandlung das Glück gehabt hat, einen so hervorragend tüchtigen Kenner der neufranzösischen Sprache wie Professor Otto Kabisch für die Aufgabe dieser Neubearbeitung zu gewinnen, muß demnach auch von unserer Seite begrüßt werden. Welches Maß von Mühe in einer solchen Überarbeitung steckt, kann man ahnen. Daß das Aufgewendete sich lohne, daß bald recht viele in der Welt der Schulen wie der Lehrerpraxis sich des Wörterbuchs bedienen wollen, darf man aufrichtig wünschen. An gegenwärtiger Stelle sei es vor allem zur Beachtung und Prüfung empfohlen.

Berlin. W. Münch.

Dettweiler, P., Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts. Zweite umgearbeitete Auflage. Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen". München 1906. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. VI u. 266 S. 8°. 5 M.

Ein inhaltreiches Buch, das in erster Auflage 1894 erschien, liegt mir zur Besprechung in zweiter Auflage vor. Wenn auch der äußere Umfang des Buches nur um etwa 11 Seiten vermehrt erscheint, so sind doch alle wichtigen Erscheinungen seit der ersten Auflage berücksichtigt und in der neuen Auflage mit anerkennenswerter Sachkunde verarbeitet, namentlich insoweit sie die durch die neuen preußischen Lehrpläne hervorgerufenen Veränderungen in dem Betriebe des Lateinischen behandeln. Es ist bewundernswert, mit welcher Liebe der Verfasser, der ja seit längerer Zeit der Praxis der Schule fernsteht, auch jetzt noch die für die Gymnasien so außerordentlich schwere und wichtige Aufgabe des lateinischen Unterrichtes verfolgt. Überall zeigt sich vorsichtiges Abwägen der betreffenden Fragen, das den erfahrenen, keinen unerreichbaren Idealen zustrebenden, sondern den auf den Boden der Wirklichkeit sich stellenden Schulmann verrät. Es ist schwer zu verstehen, daß ein so nützliches Buch zwölf Jahre brauchte, um eine zweite Auflage zu erleben, sollte doch das Buch in der Hand eines jeden mit dem lateinischen Unterricht betrauten Lehrers sein, damit er sich aus ihm Rat hole und neuen Mut gewinne zur Erreichung des hohen Zieles, das auch heute noch dem lateinischen Unterricht gesteckt ist. Oder sollten vielleicht doch viele der alten Philologen die alten, ausgetretenen Geleise nicht verlassen wollen oder vielleicht auch nicht können? — Es ist ja von den Lehrern in den letzten 30 Jahren viel verlangt worden; sich einzuleben in den Geist von drei Schulreformen ist nicht so leicht, ein Verständnis zu gewinnen für die Erfordernisse der neuen Zeit in unserem Vaterlande, die doch ganz andere geworden sind, als sie früher waren, dem Empfinden und Wollen der Jugend, die doch ihre nachhaltigsten Eindrücke aus dem sie umgebenden Leben gewinnt, die ihre Anregung findet in dem raschen, lebhaften Pulsschlag des modernen Lebens mit seinen dem Quietismus abholden Forderungen ist noch viel schwerer. Da heißt es, frisch und lebendig den Unterricht betreiben, die Schüler auch durch die Aufgaben des Unterrichtes zur umsichtigen Initiative für das Leben erziehen. Und das vermag nach des Rezensenten

Ansicht auch der lateinische Unterricht, aber er vermag es nicht, wenn er nach der alten grammatistischen, formalistischen Methode erteilt wird. Der Inhalt der Schriftstellen, die Taten, die uns erzählt werden, die Empfindungen, die zum Ausdruck kommen, müssen den Schülern lebendig gemacht und in ihrer Wirkung für die Gegenwart gewürdigt werden. Zur schnellen Erfassung der Gedankengruppen müssen die Schüler geführt werden; dazu bedarf es aber nicht einer immer wiederkehrenden Einprägung der Regeln von piget, pudet, poenitet, von interest refert, tantum abest ut, ut. Das ist so etwa der Geist, der aus dem verdienstvollen Buche uns entgegenweht. Aus ihm erklärt sich auch die Beurteilung des Verfassers, die er den Reformanstalten, die er zwar selbst nicht aus der Praxis kennt, über deren Unterrichtsgang er sich aber aus den wichtigsten Schriften und durch Besprechung mit hervorragenden Schulmännern, die an diesen Anstalten tätig sind, unterrichtet hat. Er sieht die bis jetzt im ganzen erfreulichen Erfolge dieser Anstalten (er verschweigt nicht das Urteil des um unser Schulwesen so hochverdienten Geheimrats Lahmeyer, S. 266) in dem frischen Betrieb, der seinen Grund hat in den neuen Aufgaben, die den von ihren neuen Aufgaben begeisterten Lehrern gestellt sind. Möchte doch viel, recht viel von dieser Begeisterung in unsere alten, so glücklich organisierten Gymnasien einziehen; auch wir haben neue Aufgaben, sie wollen nur klar erkannt und in ihrer Notwendigkeit verstanden werden. Das ist aber für manchen wackeren Lehrer aus der alten Zeit schwer, ja zu schwer! — Wie kann da geholfen werden? Die pädagogischen Seminarien sorgen für einen Nachwuchs, dem Verständnis der neuen Aufgaben der Schule geweckt ist. Das ist erfreulich! Dürfte aber nicht auch der Pensionsfonds etwas mehr belastet werden? Wurden doch auch bei der Gerichtsorganisation zahlreich Richter mit vollem Gehalt zur Verfügung gestellt. Hängt nicht der Erfolg des Unterrichts im höchsten Maße von der Persönlichkeit des Unterrichtenden ab? Kann man in der Regel verlangen, daß eine Persönlichkeit, die in anderen Anschauungen grau geworden ist, neue Anschauungen gewinne und nach ihnen wirkungsvoll unterrichte? Was helfen noch so zielbewußt ausgearbeitete Lehrpläne? Der Erfolg hängt wesentlich vom Lehrer ab. Doch zurück zur Sache!

Auf die in den letzten Jahren im Abgeordnetenhause besprochene Frage, wie den Schülern der obersten Klassen größere Freiheit in der Wahl ihrer Aufgaben gestellt werden könne, läßt der Verfasser nicht unbeachtet. Er weist auf die Studientage hin, wie sie Geheimrat Muff (Pforta) empfiehlt und pflegt.

Prinzipiell ist der Verfasser für den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichtes mit Latein. S. 17 lesen wir: „Wenn die Aufgabe grammatischer Schulungen der Gymnasien bis jetzt dem lateinischen Unterricht zufiel und zufällt, so ist das gewiß in erster Linie der Tradition zuzuschreiben . . . Es muß zugegeben werden, daß manche schulpolitischen Gründe den Anfang mit einer andern Sprache begünstigen, und aus diesem, aber auch nur aus ihnen erkennen wir die Berechtigung der sogenannten Reformgymnasien und Reform-Realgymnasien an . . . diejenigen aber, welche wie wir, in besonderen Eigentümlichkeiten der lateinischen Sprache, in ihren knappen Formensystemen, ihren scharfen, in klare und einfache Regeln zu kleidenden Syntax, in ihrem pädagogisch richtigen Verhältnis zu unserer Muttersprache einen unersetzbaren Vorzug sehen, die Latein aus Erfahrung für das zen-

trale Fach halten, an welchen den Knaben die wissenschaftliche, d. h. die erkenntnisschaffende Arbeit um ihrer selbst willen kennen und üben lernen soll, werden sich bemühen müssen, den zweifellos innewohnenden hohen Bildungsgehalt schmackhafter, erziehlich wirksamer zu machen, und so zu erneuter Anerkennung zu bringen." Diesen nach der Ansicht des Rezensenten so wichtigen Worten, sei noch hinzugefügt, was sich in diesem Zusammenhang S. 19 findet: „Vieles ist im Laufe der letzten Jahre besser geworden, da man die Grenzen des Erreichbaren und Notwendigen auch im Lateinischen besser erkannt hat. Aber was aus den amtlichen Lehrplänen verschwunden ist, ist noch nicht aus der Schule verbannt." Es ist keine Frage, wie bereits H. Schiller 1891 (Z. f. d. G.-W., S. 102) erklärt hat, die Dauer der Bedeutung des Lateinischen und Griechischen auf unseren Schulen hängt von der Art ab, wie es betrieben wird: finden die Lehrer den Weg durch ihren Unterricht den Schülern die unerschöpflichen Quellen der Bildung, die das klassische Altertum birgt, zu erschließen, die Schüler zu interessieren, womöglich zu begeistern, dann braucht der Altphilologe nicht sorgenvoll in die Zukunft schauen, hat doch selbst heute das alte Gymnasium trotz dem nicht immer packenden Betriebe, der auf ihm herrschte und herrscht, noch treue Freunde; ein Beweis dafür, daß es wirklich ungeheuer schwer, ja wohl unmöglich ist, den Geist, der durch die klassischen Schriftsteller weht, totzuschlagen. Aber auch auf der untersten Stufe bemühe sich der Lehrer, Freude zu schaffen, dann darf er aber nicht die Schwierigkeiten, die einem neunjährigen Knaben das Erlernen einer fremden Sprache an sich schon schafft, noch häufen. Wie der Lehrer den Unterricht mit Erfolg geben kann, dafür gibt Dettweiler gute Winke, aber das Wichtigste bleibt die Art des Lehrers. Non multa, sed multum (S. 21) auch in der Grammatik! „Die ausdrücklichen Weisungen der meisten neuen Lehrpläne, die sich alle in dieser Richtung bewegen, bedeuten daher einen gewaltigen Fortschritt, dem nur das didaktische Bewußtsein der Lehrer zu entsprechen braucht," bemerkt mit Recht Dettweiler und in diesem Zusammenhange (S. 26): „Also keine Lateinlehrer, sondern Leute mit tüchtigen Sprachkenntnissen, die Bescheid wissen in den Schulschriftstellern, die gründlich in einem Fache geschult und doch auf mehreren Gebieten des Gymnasialunterrichts zu Hause sind, mit Sinn für das Schöne und Ideale im Altertum und mit Verständnis für die Aufgaben der Gegenwart, und endlich solche, denen nicht das Fach oder die Fächer, sondern die Schüler als Ausgangspunkt und Endziel aller Tätigkeit gelten. Solche Lehrer, aber nur solche, verdienen es allerdings, daß ihnen nicht jede Stunde ihrer Tätigkeit, jeder Schriftsteller und jede Übung bis ins kleinste vorgemessen wird." Mit Recht tritt Dettweiler auch für die Stärkung des Einflusses des Klassenlehrers gegenüber dem Fachlehrer ein: eine Reihe von Jahren führe der Lehrer seine Klasse weiter. Es ist kein Zweifel, daß hierdurch die Freude des Lehrers an seiner Tätigkeit gestärkt wird, sieht er doch besser den Erfolg seines Schaffens. Der Referent weiß wohl, daß auch Bedenken dieser Einrichtung gegenüberstehen, aber alles in allem genommen, sind doch die Vorzüge überwiegend. In einem längeren Abschnitte nimmt der Verfasser auch Stellung zu der Frage über den Wert des Hinübersetzens. In diesem Abschnitte tritt so recht die behutsame Art des Verfassers zu urteilen hervor. Es ist ja unzweifelhaft, daß in den nächsten Jahrzehnten die Frage wird beantwortet

werden müssen, ob die Fähigkeit, einen deutschen Text in das Lateinische übersetzen zu können, als Zielleistung des Unterrichtes auf dem Gymnasium beibehalten wird oder nicht, ob in der Reifeprüfung fernerhin ein Extemporale verlangt werden soll oder nicht. Beachtenswerte Stimmen sprachen sich gegen die Beibehaltung des Extemporales aus; eine Übersetzung aus dem Lateinischen in das Deutsche ist ihnen eine weit sicherer Gradmesser geistiger Reife, als eine Übersetzung in das Lateinische, letztere Forderung könne schließlich ein ziemlich minderwertiger Kopf bei redlichem Fleiße und nicht allzugroßer geistiger Regsamkeit, die ihn nicht der Gefahr der Zerstreuung aussetze, erfüllen. Der Referent hat selbst die Erfahrung gemacht, daß beschränkte Schüler ein ganz leidliches Extemporale schrieben, wie dieselben auch in der Mathematik Erfreuliches leisteten, während ihnen eine zusammenhängende schriftliche Übersetzung ins Deutsche weit weniger gelang. Man wird deshalb kaum behaupten können, der Ausfall eines Extemporales sei der Gradmesser für die logische Durchbildung eines Schülers. Dettweiler stellt als Ziel des gesamten lateinischen Unterrichtes die Fähigkeit hin, einen nicht allzuschweren lateinischen Schriftsteller übersetzen zu können, und er hat recht, wenn dieses Ziel das Gymnasium nicht mehr erreicht, dann hat der lateinische Unterricht seinen Zweck verfehlt. Dieses Ziel muß festgehalten werden; zu seiner Erreichung sind häufige Extemporierübungen ein vortreffliches Mittel. Zu seiner Erreichung ist lexikalische und grammatische Sicherheit notwendig, ihr sicherer Erwerb wird nach Dettweiler durch die Übersetzungen aus dem Deutschen vorwiegend gewonnen, namentlich auch durch mündliche, sie sind ein Prüfungsmittel für Lehrer wie für Schüler, sie treten ein, wenn das Einzuübende Eigentum der Klasse geworden ist, eben als Prüfstein; mit den wachsenden Aufgaben des lateinischen Unterrichtes aber treten sie in ihrer Bedeutung mehr zurück: sie geben nach Dettweilers Ansicht keinen Aufschluß, ob der Schüler den Schriftsteller richtig versteht und richtig überträgt, da sie ja eben zunächst dem Erwerbe lexikalischer und grammatischer Kenntnisse dienen. Auf der obersten Stufe haben solche Übungen nach Dettweiler keinen rechten Zweck, denn auf dieser Stufe kommt es auf das Urteil des Schülers, nicht auf positives Wissen an. Wenn dagegen der Lehrer Zeit habe, die schriftlichen Übungen über ihre angegebene Aufgabe zu erheben und ihnen neue Aufgaben zuzuweisen, welche die Unterschiede der beiden Sprachen erkennen lassen, dann hätten auch diese Aufgaben ihren Wert, aber schließlich (S. 45) sagt er doch: „daß der Unterricht durch ein Zurücktreten der lateinischen Schreibübungen oberflächlich werde, dafür fehlt jede Spur von Beweis. Daß dies nicht eintrete, dafür sorgt schon die Gewissenhaftigkeit des philologisch, d. h. doch wohl wissenschaftlich gebildeten Lehrers, die verständnisvolle Lektüre eines Horaz und Tazitus kann niemals oberflächlich werden, mit oder ohne Übersetzungen aus dem Deutschen, die gerade diese Schriftsteller sicher nicht besser verstehen lassen.“ Hier möchte ich dem Verfasser entgegnen: Ist nicht die Erfahrung gemacht worden, daß die Fähigkeit, griechische Schriftsteller zu übersetzen, zurückgegangen ist, seitdem man das Skriptum in den oberen Klassen hat fallen lassen? Hat man es nicht deshalb als Übungsarbeit wieder eingeführt? Hofft man nicht mit Recht, daß durch das „Hinüberübersetzen“ das Verständnis für die sprachliche Form „im nie-

deren und höheren Sinne" stark gefördert werde, werden wir nicht alle uns der Schwierigkeit, einen Gedanken darzustellen, bewußt, wenn wir selbst „schaffen" und nicht bloß „aufnehmen"? Sollte denn der Satz nicht mehr wahr sein, daß nur der ein Geschäft völlig versteht, der das Geschäft selbst gehandhabt hat? Gilt dieser Satz nicht auch hier? Wir wollen doch auch nicht vergessen, wie zahlreich heute die Hilfmittel für die Schüler geworden sind, die es ihm erleichtern, seine Schriftsteller zu übersetzen, die aber auch die Schärfe seines geistigen Auges schädigen, um so nötiger ist es, daß dieses geschärft werde durch selbstständige Nachahmung des Schriftstellers, den der Schüler inhaltlich wie der Form nach verstehen soll. Letzteres ist natürlich bei einem Dichter heute nicht mehr möglich — andere Aufgaben lassen zu dichterischen Versuchen der Schüler, wie sie früher geübt wurden, keine Zeit mehr, aber inhaltlich kann auch heute noch durch schriftliche Übungen das Verständnis der Dichter wesentlich vertieft werden, wenn die Vorlagen zu diesem Zwecke bearbeitet sind. Der Referent kann aus reicher Erfahrung versichern, daß die Schüler, arbeitet der Lehrer mit ihnen und läßt er die Aufgaben nicht nur einen Prüfstein ihres Könnens sein, sondern ein Mittel zu ihrer Anregung, sie gern erledigen. Der Referent will nicht behaupten, daß diese Arbeiten ein notwendiges Mittel zur geistigen Schulung sind; um diese zu erzielen, bietet der gesamte Unterricht auf dem Gymnasium Gelegenheit genug, aber sie sind ein Mittel der Erziehung zu strengster Aufmerksamkeit: wird diese erreicht, so ist dies gründliche Verständnis der Schriftsteller durch ein Mittel mehr in höherem Grade gewährleistet, als wenn es nicht angewendet wird. Nachdrücklich aber ist davor zu warnen, das Ergebnis solcher Übungen zur Ausschlag gebenden Beurteilung der Schüler zu machen. Weil dieses leider so oft geschehen ist und vielleicht noch heute öfter geschieht, ist der Wunsch zu ihrer Beseitigung so laut geworden. Ich eile zum Schluß. Die Erhaltung der Freude an dem Unterricht im Lateinischen hängt ab von der Art, wie ihn der Lehrer erteilt, diese von der gesamten Persönlichkeit des Lehrers; unterstützt und belehrt aber kann der Lehrer, namentlich der jüngere, werden durch die Lektüre eines so inhaltreichen Buches, wie das vorliegende ist, dessen Benutzung durch ein sachliches Register, das der zweiten Auflage beigefügt ist, bedeutend erleichtert wird. Wenn der Referent eine eingehende Besprechung der zweiten Auflage für nötig erachtet hat, so geschah es in der Absicht, daß das Buch mehr gelesen und studiert werde, als es wohl geschehen ist. Der lateinische Unterricht kann hierdurch nur gewinnen, und größerer Erfolg tut so außerordentlich not.

Kiel. J. Loeber.

Bernheim, Ernst, Einleitung in die Geschichtswissenschaft. No. 270 der Sammlung Göschen. Leipzig 1905. G. J. Göschen. 156 S. 0,80 M.

Der Verfasser hat den Inhalt seines bei Duncker & Humblot in vierter Auflage erschienenen Lehrbuches der historischen Methode wesentlich gekürzt und umgearbeitet, um auch dem Laien einen Einblick in das Wesen und die Aufgaben der Geschichtswissenschaft, ihre Arbeitsmittel und ihr Verhältnis zu anderen Wissenschaften zu ermöglichen. Indessen auch Fachmänner werden in dem faßlich und klar geschriebenen Büchlein manche Anregung finden und namentlich

lernen können, vor den Gefahren der Spezialistenarbeit sich zu bewahren. Bernheims Geschichtsauffassung fußt im Grunde auf Hermann Lotzes Weltanschauung: indem sie die psychischen Antriebe und die äußeren Verhältnisse der Natur und Gesellschaft als selbständige, gegebene Tatsachen des geschichtlichen Lebens beachtet und wertet, sucht sie die Einseitigkeit der idealistischen und der materialistischen Richtung zu meiden. Dieser besonnen vermittelnde Standpunkt des Verfassers und der Umstand, daß er den Historiker nachdrücklich an die Notwendigkeit philosophischer Schulung erinnert, veranlaßt mich, seinem Buche besonders bei jüngeren Fachgenossen Beachtung zu wünschen. Ihnen werden auch die zu eindringenden Studien einladenden Literaturnachweise und die gelegentliche Andeutung strittiger Fragen willkommen sein.

Köln. Johannes Kreutzer.

Dahn, Felix, Die Germanen. Leipzig 1905. Breitkopf & Härtel. 116 S. 8°. 3 M.

Eine Anzahl von Vorträgen, die der Verfasser über Geschichte, Recht, Wirtschaft und Kultur der Germanen gehalten hat, sind hier zu einer Sammlung vereinigt, die ihrer Entstehung entsprechend aus dem umfangreichen Gebiet zwar nur eine beschränkte und etwas willkürliche Auswahl bringt, jedoch auch den Vorzug einer sehr ansprechenden und volkstümlichen Darstellung sich bewahrt hat. Die skizzenhaften Schilderungen heben die Hauptpunkte kräftig hervor und können dem Geschichtslehrer zeigen, wie er sich durch das Gestrüpp von strittigen Fragen und gelehrten Vermutungen einen Weg bahnen kann.

Köln. Johannes Kreutzer.

Widmann, Simon P., Geschichte des deutschen Volkes. 2. Aufl. Paderborn 1905. F. Schöningh. 915 S. 8°. 8 M.

Der Verfasser schildert die deutsche Geschichte, wie er nachdrücklich hervorhebt, vom katholischen Standpunkte, jedoch wendet er sich auch an andersdenkende Leser, von denen er voraussetzt, daß sie „an dem offenen Bekenntnis der Gesinnung keinen Anstoß nehmen, sondern im Gegenteil dem warmen Ton der Überzeugung Anerkennung zollen werden". Daß einem Forscher, dem die katholische Kirche mit dem Papsttum das Unwandelbare im Wandel der Dinge ist, manche Ereignisse der deutschen Geschichte sich anders darstellen, als wenn man die Ereignisse ohne diese Voraussetzung betrachtet, liegt auf der Hand; immerhin ist anzuerkennen, daß das Buch auch dem Gegner gerecht zu werden sucht und Mißstände oder Mißgriffe im eignen Lager offen zugibt. Neben diesem von dem gegebenen Standpunkte nicht immer leichten Streben nach Unparteilichkeit sind patriotische Wärme und eine anschauliche, lebendige Sprache Eigenschaften, die Widmanns deutsche Geschichte auszeichnen. Aber nach einer andern Richtung erhebt sich ein nicht unwesentliches Bedenken. Wenn schon man von dem Verfasser eine volle Würdigung dessen, was Luther für die geistige Entwicklung unseres Volkes gewirkt hat und noch wirkt, nicht erwarten wird, sondern diese Schwäche begreiflich und verzeihlich findet, so muß es doch befremden, daß in einer Darstellung, die bei manchem kleinen gern verweilt, Geisteshelden wie Goethe

und Lessing zu kurz kommen; und wenn beispielshalber von Nathan dem Weisen nichts anders gesagt wird, als daß in diesem Stücke „der Indifferentismus der Freimaurerei über das positive Christentum triumphiere", so verrät sich hier eine ebenso einseitige Auffassung, wie an einer andern Stelle, wo der fanatische Ketzerrichter Konrad von Marburg als ein Mann von „lauterer Frömmigkeit" gerühmt wird. Derartige Spuren einer engen unzulänglichen Weltanschauung sind wegen der oben erwähnten Vorzüge des Buches zu bedauern, und es gibt zu denken, wenn selbst ein Geschichtswerk wie dieses für manches, was andere Deutsche als das Größte verehren, einen ganz unzureichenden Maßstab wählt. — Der Behandlung der Ereignisse nach 1871 hätte ich größere Ausführlichkeit gewünscht; sie ist auf 14 Seiten zusammengedrängt, und dieses Mißverhältnis wird dadurch gesteigert, daß der Verfasser hier bisweilen sich im Ton vergreift, insofern der Geschichtsschreiber seine Rolle mit der eines politischen Leitartiklers vertauscht. Das schön ausgestattete Buch enthält neun Porträts: Kaiser Wilhelm II, Heinrich II, Maximilian I, Albrecht Dürer, Wallenstein, Tilly, der große Kurfürst, Bismarck und Kaiser Wilhelm I.

Köln. Johannes Kreutzer.

Schillmann, R., Vorschule der Geschichte. Für die beiden untersten Stufen des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten. 10. Aufl. Nach den geltenden Lehrplänen neu bearbeitet von Prof. Dr. Fr. Zurbonsen. Berlin o. J. Nicolai (R. Stricker). VI u. 215 S. 8°. geb. 2 M.

Nach den geltenden Lehrplänen ist bei dem vorbereitenden Unterrichte in der Geschichte ein besonderer Leitfaden nicht zu gebrauchen. Diese auf naheliegenden Gründen beruhende, recht verständige Bestimmung wird offenbar vielfach unbeachtet gelassen. Sonst könnte die vorliegende „Vorschule" schwerlich soviele Auflagen erleben. Oder beweist deren Zahl, daß die mündliche Erzählung den Leseeifer unserer Sextaner und Quintaner mächtig angeregt hat? Wenn dies —, dann kann man ja recht zufrieden sein. Einstweilen bin ich in dieser Hinsicht noch zu Zweifel geneigt. Jedenfalls hat sich das Buch viele Freunde erworben und sich als brauchbar erwiesen. Der Stoff ist reich, meines Erachtens zu reich. Die angegebenen Jahreszahlen werden hoffentlich nicht alle verlangt. Auch in anderer Beziehung stellt die „Vorschule" zuweilen etwas hohe Ansprüche an die Kleinen, z. B. wenn sie S. 74 „Subsidien" anführt oder S. 64 von „Ablaß" spricht und S. 61 „Dürnkrut" nennt. Bei einer neuen Auflage sollte der fleißige Bearbeiter die Fülle der Namen etwas beschränken. Der Ton der Darstellung ist im ganzen faßlich, aber nicht durchweg gefeilt. Der Verfasser prüfe z. B. den zweiten Abschnitt auf S. 104, wo zweimal hintereinander der Ausdruck wiederkehrt: „Natürlich wies der König . . . zurück" und der Wechsel von „der Franzose" (Benedetti), „dem Franzosen", „die Franzosen" den Schüler verwirren kann. S. 38 steht: „Mehr als sein Schwert richtete der (?) Arglist von dessen (statt seines Bruders) Bruder Tiberius aus." S. 39, Z. 2 korrigiere „würden" in „möchten". S. 60 erzeugt die Deutung von „Interregnum" als „kaiserlose Zeit", wenn Verfasser nicht etwa den Nachdruck auf den Begriff „Kaiser" legt, eine unrichtige Vorstellung. S. 42 ist bei „Poitiers" die Aussprache bezeichnet, S. 41 bei „Soissons" nicht.

Statt „Bonifazius“ wird man doch besser „Bonifatius“ schreiben. Ebenda steht: „bei den Friesen, wo“. S. 48: „die Otto nach dem Leben standen“ (statt trachteten). Hie und da könnte der Erzähler ein „nun“ vermeiden.

Hadamar. S. Widmann.

Jacob, Karl, Quellenkunde der deutschen Geschichte. Erster Band. Leipzig 1906. Sammlung Göschen. G. J. Göschen. 154 S. 8°. geb. 0,80 M.

Sind auch die wissenschaftlichen Handbücher der Quellenkunde zur Geschichte des deutschen Mittelalters dem Studierenden ganz unentbehrlich, so erhält er doch in diesem Bändchen einen jedenfalls hochwillkommenen Leitfaden. In der Einleitung legt der Verfasser Begriff und Aufgabe der Quellenkunde der deutschen Geschichte dar und betrachtet den allgemeinen Charakter des Quellenmaterials für diese. Im ersten, Allgemeinen Teile behandelt er die Sprache der Quellen, die Überlieferung und Sammlung des Quellenmaterials, gibt dann eine allgemeine Übersicht über die Quellen der deutschen Geschichte im Mittelalter und führt die wichtigsten Quellensammlungen an. Der zweite, Besondere Teil bringt die Übersicht über die wichtigsten Quellen von der Zeit der Karolinger an bis zum Ende des 14. Jahrhunderts. Das gute Register wird dem Benutzer das empfehlenswerte Taschenbuch doppelt lieb machen.

Hadamar. S. Widmann.

Zurbonsen, Fr., Quellenbuch zur brandenburgisch-preußischen Geschichte. Denkwürdige Urkunden und Quellenberichte. 2. Aufl. Berlin o. J. Nicolai (R. Stricker). XII u. 307 S. 8°. geb. 4,40 M.

Das Buch, in erster Linie eine reichhaltige Stoffsammlung zum vierten Teile der „Geschichtlichen Repetitionsfragen und Ausführungen“ desselben Verfassers, ist neben jedem Leitfaden der brandenburgisch-preußischen Geschichte recht wohl zu verwerten, mag es nun zur Privatlektüre der Schüler von Obertertia bis Oberprima dienen oder gelegentlich zur Belebung des Unterrichts herangezogen werden. Daß fremdsprachliche, auch die mittelhochdeutschen und niederdeutschen, Texte, in Übersetzung geboten sind, ist vielleicht in einer Hinsicht zu bedauern; doch gab der Wunsch, das Buch weiteren Kreisen zugänglich zu machen, den Ausschlag. Einzelne kleine Aktenstücke von weltgeschichtlicher Bedeutung wie z. B. die Achtserklärung gegen Stein und das Handschreiben Napoleons III. vom 1. September 1870 nebst der Erwiderung des Königs Wilhelm I. hätten doch in französischer Sprache angegeben werden sollen. Soviel Französisch wird hoffentlich jeder Untersekundaner verstehen. Hatte aber der Herausgeber noch weitere Kreise als alle höheren Lehranstalten im Auge, dann konnte er die deutsche Übersetzung in die Anmerkungen aufnehmen. Die Kürzung, welche ältere Stücke erfahren haben, ist zu billigen. Kurze, meist völlig ausreichende Erläuterungen unter dem Texte erhöhen wesentlich die Brauchbarkeit des guten Buches, welches in die Büchereien der bezeichneten Klassen gehört. S. 187 sind die Anmerkungen 3 und 4 verwechselt, offenbar durch die Schuld des Setzers. Bei einer Neuauflage müssen auch die sonstigen Druckfehler beseitigt werden.

Hadamar. S. Widmann.

Spielmann, C., Aufgang aus Niedergang. Gemeinverständliche Darstellung der Ereignisse des Jahrzehnts 1805 — 1815 zur Hundertjahr-Erinnerung. Mit 21 historischen Bildnissen. Halle a. S. 1906. Hermann Gesenius. 274 S. 8°. Brosch. 3 M., eleg. geb. 4,30 M.

Es ist natürlich, daß in der Geschichtsliteratur die Erinnerung an die Zeiten vor 100 Jahren, an die großen weltbewegenden Ereignisse von 1805—1815 zahlreiche Schriften hervorrufen wird, die abgesehen von den streng wissenschaftlichen Untersuchungen auf die breiten Volksmassen und besonders auf die Jugend einwirken wollen. Diese Erinnerungen werden um so wertvoller werden, wenn sie durch eine klare Darlegung der damaligen Verhältnisse, die zu dem unheilvollsten Zusammenbruche des europäischen Staatensystems, vor allem zu dem Sturze der Monarchie Friedrichs des Großen führten, das Verständnis für die so überaus schwierigen Aufgaben unserer Zeit vermitteln. Diese Absicht verfolgt auch das Buch Spielmanns, welches im großen und ganzen wohl empfohlen werden kann. Die einschlägige geschichtliche Literatur ist gut benutzt worden und manche Kapitel, wie z. B. die über die Staatsverhältnisse Deutschlands und die Gründung des Rheinbundes, die leicht verständliche Schilderung der Kämpfe bei Jena und Auerstädt, die Wirkungen der Kontinentalsperre, die Stellung Preußens vor dem Zug Napoleons nach Rußland 1812 geben eine treffliche Anschauung der damaligen Verhältnisse und Vorgänge. Die Charakterzeichnungen der bedeutenderen Persönlichkeiten sind im wesentlichen gut getroffen, nur könnte man doch sehr bezweifeln, ob sich der Napoleonkultus, der sich in der Tat über Europa nach dem Tode des Kaisers verbreitete, auch auf das Versprechen dem Volke eine freisinnige Verfassung zu geben, zurückführen läßt. Das ist zuviel behauptet, wenn es da heißt: „Dieser verwandelte Napoleon, der Vertreter der Volkseinheit und Volksfreiheit — was er wohl nie geworden wäre — (wie Spielmann selbst sehr richtig einschränkend hinzufügt) blieb im Andenken der Völker, die nach Einheit und Freiheit schmachteten, haften und kam in ihm empor." Auf die Verbreitung des Buches in Volkskreisen sind wohl die oft sehr eigenartigen Beiwörter berechnet, die zur Charakteristik der einzelnen Personen dienen sollen, die aber doch, wie z. B. die beiden Oberräuber Bonaparte und Kaiser Franz von Deutschland, der Spitzbube Talleyrand, der traurige Wankelmensch Alexander von Rußland, oder „da mußte es dem Gewaltmenschen Napoleon in allen Nerven kribbeln, aufzustehen und mit der Faust dreinzuschlagen" u. a. m. zu derb gewählt worden sind. Es ist überhaupt zu empfehlen in der Geschichtsschreibung, besonders auch, wenn solche Bücher der Jugend in die Hand gegeben werden sollen, mit den Beiwörtern recht sparsam umzugehen und sich immer erst zu fragen, ob sie auch wirklich passen. Es setzen sich dadurch gar zu leicht falsche und später nur schwer wieder auszutilgende Vorstellungen in der Erinnerung der Leser fest.

Köln. F. Moldenhauer.

Dehn, Paul, Wilhelm der Erste als Erzieher. Halle a. S. 1906. Hermann Gesenius. 328 S. 8°. 3 M.

Löblich ist die Absicht des Buches: in Aussprüchen des ersten Kaisers dessen große und edle Persönlichkeit vorzuführen und dadurch vorbildlich, erzieherisch

zu wirken. Aber gegen die Ausführung dieses Gedankens ist einiges einzuwenden. Wenn in dem Vorwort gesagt wird, daß in dem Buche der Kaiser selbst, „er allein", spreche, so hätten Kundgebungen, wie das Schreiben vom 4. August 1863 an den Kaiser Franz Joseph — in Sachen des Fürstentages — und manche andere aus naheliegenden Gründen nicht aufgenommen werden dürfen. Wie derartige Unterschiebungen den kundigen Leser stören, so wird der weniger kundige nicht selten daran Anstoß nehmen, daß er über die Situation, aus der die Worte des Kaisers hervorgegangen sind und verständlich werden, im Dunkel gelassen wird. Sodann erscheint es mir gerade in diesem Falle eine wenig angebrachte Willkür, daß die Schreibweise des Kaisers mitunter geändert und dadurch ihrer reizvollen Eigenart beraubt wird. Kurz, die löbliche Absicht des Buches wäre einer sorgfältigern Ausführung wert gewesen.

Köln. Johannes Kreutzer.

Bismarcks Gedanken und Erinnerungen. 2 Bde. Volksausgabe. Stuttgart u. Berlin 1905. J. G. Cotta. 408 u. 398 S. 8°. 6 M.

Dem Verdienst, den Fürsten Bismarck zur Aufzeichnung seiner politischen Lebenserinnerungen bestimmt zu haben, hat die Cottasche Buchhandlung ein neues hinzugefügt, indem sie eine Volksausgabe des Werkes veranstaltete und es diesem möglich machte, auf weitere Kreise zu wirken. Die schön ausgestattete Ausgabe enthält den unverkürzten, an einigen Stellen auf Grund sorgfältiger Prüfung verbesserten Text; die Zahl der Fußnoten ist nicht unerheblich vermehrt, weil der Herausgeber, Horst Kohl, zu manchen von der Kritik erhobenen sachlichen Zweifeln in Anmerkungen Stellung genommen hat. Ob er dabei in dem Bestreben, die Angaben der Gedanken und Erinnerungen als richtig zu erweisen, selbst immer das Richtige getroffen hat, mag dahingestellt bleiben, jedenfalls machen seine Anmerkungen und Textverbesserungen die neue Ausgabe wertvoller als die frühere. Möge es daher von guter Vorbedeutung sein, daß sie die inzwischen in Bismarcks schriftlichem Nachlaß aufgefundene Widmung enthält: Den Söhnen und Enkeln zum Verständnis der Vergangenheit und zur Lehre für die Zukunft.

Köln. Johannes Kreutzer.

Bolte, Nautische Bibliothek. Berlin. K. W. Mecklenburg, vormals Richterscher Verlag.

1. Band: Bolte, Der Beruf des Schiffsoffiziers in der Handelsmarine. 1907. 89 S. 8°. Geb. 1,50 M.
2. Band: Reinicke, Schiffsjungendienst. 1907. 125 S. 8°. Geb. 1,50 M.
3. Band: Bolte, Elementare Schiffahrtskunde. 1907. 122 S. 8°. Geb. 1,50 M.
4.—9. Band in Vorbereitung.

Seit die Deutschen wieder gelernt haben, sich als ein seefahrendes Volk zu fühlen, gilt auch der Beruf des Seemanns nicht mehr bloß als ein Unterschlupf für die, denen die Luft des Schulzimmers zu dumpf oder die Schranken des Elternhauses zu eng geworden waren. Trotzdem sind noch oft genug die Lust am Sport und der Hang nach Abenteuern die einzigen Triebfedern zur Wahl eines seemännischen Berufs, die aber meist nicht ausreichen, um vor bittern Ent-

täuschungen zu bewahren und auch in Anstrengungen und Gefahren sich als ausreichende Grundlagen der Liebe zum Berufe zu bewähren. Deshalb ist es ein dankbar zu begrüßendes Unternehmen des Direktors Dr. Bolte, durch seine „Nautische Bibliothek" den fern der Wasserkante wohnenden Knaben (bzw. ihren Vätern), deren Begriffe häufig durch phantastische Robinsonaden irregeleitet werden, richtige Anschauungen über das Leben an Bord und die allgemeineren nautischen Fragen zu übermitteln. Von der Sammlung liegen zurzeit drei Bändchen in ansprechendem Gewande vor.

Die No. 1 schildert im allgemeinen die Anforderungen, die in körperlicher Hinsicht an einen Anwärter für den Beruf des Schiffsoffiziers gestellt werden müssen, sowie den Gang der Ausbildung an Bord und auf der Navigationsschule, ferner die Aussichten, die der Beruf nach Erledigung der gesetzlich vorgeschriebenen Prüfungen bietet. In einem Anhange beschreibt das Buch die Einrichtung der Schulen, die seit der Abnahme der Zahl der Segelschiffe, der eigentlichen Schulschiffe der Anwärter, an deren Stelle die Aufgabe übernommen haben, für eine gründliche Ausbildung ausreichenden Nachwuchses Sorge zu tragen. Es sind dies besonders die deutsche Seemannsschule zu Hamburg, die Einrichtungen des deutschen Schulschiffvereins, des Norddeutschen Lloyds, des Hamburgischen Vereins „Seefahrt", des Vereins der Reeder des Unterwesergebiets u. a.

Der zweite Teil führt uns in warmherziger Einzelschilderung in die Freuden und Leiden im Leben der Schiffsjungen ein, die wir vom Tage der Einstellung auf einer Reise in ferne Meere und wieder zurück bis zur Ankunft in den heimischen Gewässern begleiten. Nebenher werden in möglichst ungezwungener Weise die einzelnen Dienstverrichtungen und der Aufbau eines Segelschiffs beschrieben und durch Figuren erklärt.

Der dritte Teil berichtet uns unter Zugrundelegung einer charakteristischen Seereise über die Aufgaben der praktischen Seemannschaft und die Methoden der nautischen Ortsbestimmung, wobei durch die Frische der Darstellung mit Erfolg der Lehrbuchton vermieden wird.

Eine Veranlassung zur Kritik an den technischen Einzelheiten ist mir nicht aufgefallen; sie dürfte mir auch gegenüber dem fachmännischen Ruf der Verfasser nicht zustehen. Da aber in ganz Deutschland das Bedürfnis nach Erhöhung unserer Seegeltung immer tiefer empfunden wird und auch das innerste Deutschland durch immer dichtere Fäden mit unserer bewaffneten und unbewaffneten Flotte verbunden wird, so gebe ich meiner Freude Ausdruck, daß durch diese Büchlein unseren deutschen Knaben, die ihre eigene Zukunft auf dem Wasser suchen wollen, sichere Wege dazu gewiesen werden. Deshalb kann ich die Anschaffung der Nautischen Bibliothek für die Schülerbücherei (etwa III—OII) warm empfehlen.

Altenessen. M. Heckhoff.

Holzmüller, Gustav, Die neueren Wandlungen der elektrischen Theorien einschließlich der Elektronentheorie. Zwei Vorträge. Mit 22 Textfiguren. Berlin 1906. Julius Springer. II u. 119 S. 8°. 3 M.

In dem vorliegenden Werkchen wird der Inhalt zweier Vorträge wiedergegeben, die der durch seine frühere literarische Tätigkeit wohlbekannte Verfasser in

neueren Bezirksvereinen deutscher Ingenieure gehalten hat. Da es sich darum handelte, in die neueren Anschauungen über elektrische Vorgänge in möglichst einfacher Sprache einzuführen, so wird nur ausnahmsweise von der höheren Analysis Gebrauch gemacht. Für eine Schrift, in der das von Holzmüller gewählte Thema behandelt wird, liegt zurzeit ein wirkliches Bedürfnis vor. Denn die zahlreichen Arbeiten über die Bewegung der Elektrizität in Gasen, die in den letzten zehn Jahren veröffentlicht wurden, haben im Verein mit den erfolgreichen Bestrebungen, die elektromagnetische Lichttheorie weiter auszubauen, sowie mit der Entdeckung neuer magneto-optischer Erscheinungen und der Radioaktivität zur Aufstellung einer Theorie geführt, die in den Vorstellungen von der unmittelbaren Ursache der elektrischen Erscheinungen und der physikalischen Vorgänge im allgemeinen eine tiefgreifende Umwälzung hervorgerufen hat.

Im ersten Abschnitte behandelt Holzmüller „aus geschichtlichen Gründen" die Begriffe „Potential und Potentialdifferenz", ausgehend von der Gravitation. Hier hätte an mehreren Stellen gekürzt werden können; z. B. darf man wohl den Satz, daß bei der Fallbewegung die Summe der kinetischen und potentiellen Energie in jedem Augenblicke denselben Betrag hat, bei einem Leser, der soweit vorgebildet ist, daß er das Werkchen mit Verständnis studieren kann, als bekannt voraussetzen; gleiches gilt auch für die elektrischen Maßeinheiten.

Die zweidimensionalen Probleme führten auf den Begriff des logarithmischen Potentials und dessen physikalische Bedeutungen, die sich auf Bewegungen der Elektrizität in dünnen, leitenden Platten, auf stationäre Wärmeströme und auf das elektromagnetische Feld eines geradlinigen, elektrischen Stromes beziehen und auch mit wirbellosen Bewegungen einer idealen Flüssigkeit zusammenhängen.

In dem dritten Abschnitte werden die Versuche besprochen, ein dem Biot-Savartschen Gesetze entsprechendes Gesetz für die Kraftwirkung zweier Ströme, d. h. ein elektrodynamisches Gesetz aufzustellen. Diese Versuche (von Ampère, Weber etc.) waren vergebliche, weil die Mitwirkung des Äthers, die Übertragung der Kraftwirkung durch den Äther, nicht berücksichtigt wurde. Nachdem alle Fernwirkungstheorien gescheitert waren, ging Helmholtz zum Standpunkte Faradays und Maxwells über, und man wurde allgemein auf die Arbeiten dieser Forscher aufmerksam. Der Abschnitt, in dem die Theorie der Äthervermittelung behandelt wird, ist von ganz hervorragender Bedeutung. Die Darstellung ist hier eine sehr klare.

Mit der Maxwellschen Theorie ist keineswegs die Entwicklung auf dem Gebiete der elektrischen Theorien abgeschlossen; wir sind heute wesentlich tiefer, wenigstens in das Wesen der elektromagnetischen Felderscheinungen, eingedrungen, freilich auf Wegen, die schon von Maxwell selbst angebahnt wurden. Das geschah durch die Arbeiten von Helmholtz, Hertz u. a. über die Natur der sogenannten cyklischen Bewegungen. Helmholtz, so füge ich weiter in Ergänzung der Holzmüllerschen Darlegungen hinzu, wurde bei seinen Studien auf die große Analogie aufmerksam, die kreisel- oder wirbelförmig in sich zurücklaufende Bewegungen, „cyklische Bewegungen", in ihren Gesetzen mit gewissen elektromagnetischen Erscheinungen darbieten. Solche Wirbelbewegungen hatten schon in einigen Vorstellungsreihen Maxwells eine große Rolle gespielt, aber erst Helmholtz unterwarf sie einer systematischen Untersuchung. Der große Erfolg dieses

Forschers ermutigte Maxwell erst zum wirklichen mathematischen Ausbau der Faradayschen Gedanken und zu gleichzeitiger Inangriffnahme der elektromagnetischen Lichttheorie. Im Anschlusse an Maxwell hat sich der Verfasser die Vorgänge im elektrischen Felde zurechtgelegt; er erklärt die Induktionserscheinungen in fremden Leitern und in der Strombahn selbst und liefert eine vorzügliche Einführung in den Ideenkreis Maxwells.

Die Maxwellsche Theorie gibt uns Auskunft über die Vorgänge im Äther, der weitere Ausbau blieb der Elektronentheorie vorbehalten. Die Elektronen werden zunächst, wie es auch der Entwicklung der Theorie auf experimenteller Grundlage entspricht, als materielle Partikelchen definiert, die mit einem Elementarquantum der Elektrizität geladen sind. Die Masse m des negativen Elektrons wurde zu etwa $\frac{1}{2000} M_H$ ermittelt, wenn M_H die Masse eines Wasserstoffatoms ist. Warum man übrigens hieraus den Schluß ziehen muß, daß „die mechanische Masse des negativen Atoms als verschwindend klein oder ganz gleich Null zu setzen ist", ist mir nicht einleuchtend. Der nächste Schluß ist doch wohl der, daß die „Atome" der Chemie noch einer weiteren Zerlegung fähig sind. Später, als Kaufmann fand, daß das Verhältnis aus Ladung und Masse des negativen Elektrons für Radiumstrahlen um so kleiner ist, je mehr sich die Geschwindigkeit der Teilchen der Lichtgeschwindigkeit nähert, entwickelte Abraham eine Theorie, nach der die Elektronen überhaupt keine wirkliche Masse besitzen, ihre Masse vielmehr eine vorgetäuschte, scheinbare oder elektromagnetische sei. Hier drängt sich uns nun die Frage auf, ob jetzt auch noch die früheren Gleichungen, in denen der Ausdruck für die lebendige Kraft $\left(\frac{m}{2}v^2\right)$ vorkommt, Gültigkeit haben. Auf diese Frage hätte der Verfasser eine Antwort erteilen können.

Die mit den Kathoden- bzw. Kanalstrahlen in engster Beziehung stehenden Röntgenstrahlen, sowie die Becquerelstrahlen werden in der vorliegenden Schrift ebenfalls besprochen.

Auf verschiedene kleine Irrtümer — eine Reihe von Druckfehlern, die ich bemerkte, wird der Leser leicht berichtigen — möchte ich aufmerksam machen. Das Wort Ion wird von ἰέναι nicht von ἵημι abgeleitet. Ultraviolettes Licht verzögert nicht die Entladung, sondern hebt den Entladeverzug auf. Das Durchdringungsvermögen der Kathodenstrahlen möchte ich nicht als ein „ziemlich starkes", sondern als ein nur geringes bezeichnen. Unter Lenard-Strahlen versteht man Kathodenstrahlen, die durch dünne Aluminiumfolie oder ein anderes Metall, durch ein sogenanntes Fenster in der Röhre, hindurchgegangen sind und nicht die Strahlen, die entstehen, wenn man auf eine gut gereinigte Metallplatte Lichtstrahlen fallen läßt.

Die inhaltreiche Schrift, deren Wert oben hervorgehoben wurde, verdient, daß sie weite Verbreitung findet und kann den Fachlehrern der Physik warm empfohlen werden.

Köln. Bermbach.

III. Vermischtes.

Berechnung des Durchschnittsalters einer Klasse.

Die Berechnung des Durchschnittsalters für den 1. Februar jeden Jahres ist, namentlich bei großen Klassen, stets ein ziemlich zeitraubendes Geschäft. Man kann es jedoch ganz bedeutend abkürzen. Statt das positive Alter der Schüler beispielsweise für den 1. Februar 1908 ausrechnen und dann den Durchschnitt zu ziehen, kann man auch für ein Datum, welches vor dem Geburtstag sämtlicher Schüler liegt, das negative Alter der einzelnen, dann das negative Durchschnittsalter der Klasse feststellen und die Differenz des willkürlich angenommenen Datums mit dem statistisch verlangten ausgleichen. Das für die Rechnung bequemste Datum ist 0 Tage 0 Monate des Jahres, in welchem der älteste Schüler der Klasse geboren ist. Es seien beispielsweise geboren bei einer Klasse von fünf Schülern der alphabetischen Reihenfolge nach:

A	den	4.	8. 90
B	„	3.	1. 91
C	„	29.	5. 88
D	„	19.	5. 89
E	„	10.	9. 87.

Der älteste Schüler ist E, ich ziehe also 0. 0. 87 von sämtlichen Daten ab, das ergibt fast ohne Rechnung für

A	4.	8.	3
B	3.	1.	4
C	29.	5.	1
D	19.	5.	2
E	10.	9.	0

zusammen: 5 Tage 6 Monate 12 Jahre,
geteilt durch 5: 1 Tag 6 Monate 2 Jahre.

Dies ist das negative Durchschnittsalter der 5 Schüler für das Datum 0. 0. 87.

Der Unterschied dieses Datums vom 1. 2. 08 ist:

1 Tag 2 Monate 21 Jahre, davon ab das
negative Durchschnittsalter von 1 „ 6 „ 2 Jahren,

ergibt das verlangte Durchschnittsalter: 0 Tag 8 Monate 18 Jahre = 18,66 Jahre.

Die ganze Rechnung ist, selbst für große Klassen, in wenigen Minuten auszuführen.

Bonn. Paul Brandt.

I. Abhandlungen.

Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte und ihre periodischen Veröffentlichungen seit 1905.

Die „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte", auf deren erfolgreiche Wirksamkeit Adolf Matthias bereits im 4. Jahrgang der „Monatschrift" S. 170 f. kurz, aber nachdrücklich hingewiesen hat, konnte sich in den letzten Jahren einer besonders gedeihlichen Entwicklung rühmen. Ihre Mitgliederzahl, die 1905 noch etwa 1100 betrug, ist im Jahre 1908 bereits auf 1700 angewachsen. Ein beträchtlicher Teil dieser Mitglieder gehört erfreulicherweise dem akademisch gebildeten Lehrerstande an, ein Beweis dafür, daß gerade in unserm Stande sich ein lebhaftes Interesse für erziehungs- und schulgeschichtliche Forschungen kundgibt. Sieht man sich freilich das Mitgliederverzeichnis etwas genauer an, so macht man die weniger angenehme Entdeckung, daß die preußische Oberlehrerschaft relativ viel schwächer vertreten ist als diejenige anderer Bundesstaaten und ganz besonders Österreichs. Sollte die Teilnahme an pädagogischen Fragen unter Preußens Oberlehrern wirklich soviel geringer sein als anderswo? Der bescheidene Beitrag von 5 M. jährlich kann doch nicht ernstlich Interessierte vom Beitritt abhalten. Und was wird nicht alles für diese 5 M. geboten? Da sind zunächst die jährlich 10 Bogen umfassenden „Mitteilungen", die neben einer Fülle von geschichtlichem Kleinmaterial, belehrende Abhandlungen von allgemeinerem Interesse und geschäftliche Nachrichten aus dem Vereinsleben enthalten. Daneben erscheinen in zwangloser Folge die „Beihefte", in denen den Lesern diejenigen Abhandlungen zugänglich gemacht werden, die sich wegen ihres großen Umfanges zum Abdruck in den „Mitteilungen" nicht mehr eignen. In diesen Beiheften sind namentlich auch die Arbeiten einzelner Territorialgruppen der Gesellschaft niedergelegt; bis jetzt z. B. der Gruppen Bayern, Hessen-Nassau, Pommern, Mecklenburg, Württemberg, Sachsen und der Schweiz. In einem Zeitraum von fünf Jahren sind bereits 15 solcher Hefte erschienen, im Durchschnitt also jährlich drei, von denen einige über 15 Bogen stark sind. So stellen die jährlich erscheinenden Lieferungen des Vereins, die den Mitgliedern für 5 M. zugehen, einen buchhändlerischen Wert von meist über 10 M. dar. Die Leistung wäre unmöglich, wenn nicht die Reichsregierung und diejenigen einzelner Bundes-

staaten die Tätigkeit der Gesellschaft mit ansehnlichen Mitteln unterstützten. Diese Subventionen ermöglichen es auch, den Mitgliedern die einzelnen Bände der großartigen Sammlung der Monumenta Germaniae Paedagogica mit einer Ermäßigung von 25% unter Ladenpreis zugänglich zu machen.

Ich dächte, die Direktoren und Bibliothekare der höheren Schulen sollten sich um solcher Vorteile willen nicht die Gelegenheit entgehen lassen, für ihre Anstalten die Mitgliedschaft zu erwerben. Es wird ihnen kaum eine zweite Möglichkeit geboten, für so geringes Geld ihre Schulbibliothek mit wertvollen wissenschaftlichen Arbeiten zu bereichern. Sie könnten damit aber auch zugleich erzieherisch auf diejenigen ihrer Kollegen einwirken, denen einmal die Aufgabe zufällt, die Geschichte ihrer Anstalt zu schreiben. Es ist eine alte Klage, daß sich viele dieser häufig erscheinenden Anstaltsgeschichten kaum über das Maß fleißiger Dilettantenarbeit erheben. Nur verhältnismäßig wenigen gelingt es, darin das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden, den Zusammenhang der Entwicklung der Einzelanstalt mit der Gesamtentwicklung des deutschen Schul- und Bildungswesens darzutun und ein anschauliches Bild von dem wirklichen Betrieb und den Leistungen ihrer Schule zu geben. Gelingt ihnen das aber nicht, so haben sie für die allgemeine Schulgeschichte keinen Wert. Sie sind und bleiben Gelegenheits- und Festschriften, die schon wenige Tage nach ihrer Veröffentlichung verdienter Vergessenheit und Nichtbeachtung anheimfallen.

Die „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" hat es sich nun zur Aufgabe gemacht, für solche Arbeiten Anleitung und Ratschläge zu geben. Sie bringt z. B. belehrende Abhandlungen aus der Feder bewährter Mitarbeiter, in denen auf vorbildliche Arbeiten aus dem Gebiete der Spezialschulgeschichte, auf allgemein orientierende Werke hingewiesen und überhaupt eine Reihe wertvoller Winke zu den Aufgaben und zur Methode schulgeschichtlicher Forschung gegeben wird.*) In voller Würdigung der vorbildlichen Arbeit der Gesellschaft auf diesem Gebiet hat daher auch das preußische Kultusministerium in dem bekannten Erlasse aus dem Jahre 1905 den Verfassern schulgeschichtlicher Arbeiten anempfohlen, sich mit der Schriftleitung der Gesellschaft (Berlin, Invalidenstr. 57—62) in Verbindung zu setzen. Die „Monatschrift" brachte s. Z. in ihrem 4. Jahrgange einen Abdruck dieses Erlasses.

Wenn unsere schulgeschichtliche Einzelforschung noch so sehr in den Anfängen steckt, wenn überhaupt das historisch-pädagogische Interesse in unserer höheren Lehrerschaft noch zu wünschen übrig läßt, so ist das zum guten Teil eine Folge der unzureichenden Pflege, die der Pädagogik als Wissenschaft an unseren Universitäten zuteil wird. Mit welcher Lauheit man an dieser Stelle erziehungs- und schulgeschichtlichen Fragen vielfach noch gegenübersteht, das beweist zur Genüge die Tatsache, daß die meisten Professoren der Philosophie und Pädagogik an unseren preußischen Hochschulen weder für ihre Person noch für ihre Seminare, soweit es deren gibt, die Mitgliedschaft unserer Gesellschaft zu erwerben für nötig befunden haben. Das wäre zu entschuldigen, wenn von dieser

*) Man vgl. z. B. den lehrreichen Aufsatz von Martin Wehrmann: Einiges zur Methode und zu den Aufgaben der schulgeschichtl. Forschung. Mittlgn. XVII, 1 ff.

Seite Besseres und Wertvolleres an die Öffentlichkeit gebracht würde, als es unsere Gesellschaft bis jetzt vermocht hat. Wie es aber tatsächlich um die wissenschaftliche Förderung historisch-pädagogischer Fragen von seiten unserer meisten Philosophieprofessoren bestellt ist, darüber hoffe ich später einmal Näheres berichten zu können.

Ich habe an dieser Stelle noch eine andere Aufgabe zu erledigen. Geheimrat Matthias hat bereits im Jahre 1905 (S. 170 der Monatschrift) versprochen, daß über die Leistungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte in seiner Monatschrift regelmäßig berichtet werden sollte. Leider ist es mir, dem diese Aufgabe zugefallen ist, erst heute möglich geworden, dieses Versprechen einzulösen, ja recht unvollkommen einzulösen. Denn der zu besprechende Stoff ist im Laufe dreier Jahre so sehr angewachsen, daß ich mich auf das allernotwendigste beschränken muß. Um den Lesern der „Monatschrift" einen annähernden Begriff von der Reichhaltigkeit des in den „Mitteilungen" gebotenen Materials zu geben, will ich wenigstens die in den letzten drei Jahrgängen enthaltenen Abhandlungen nennen und teilweise flüchtig charakterisieren. Da weist zunächst Alfred Heubaum, der gegenwärtige Schriftleiter der Gesellschaft, in den „Mitteilungen" des Jahres 1905 auf die Bedeutung der mittelalterlichen Handschriften für die Geschichte des damaligen Unterrichtsbetriebes hin und wünscht eine Inventarisierung und einheitliche Beschreibung derjenigen Manuskripte, welche die im Mittelalter gebräuchlichen Lehrbücher enthalten. Ludwig Weniger entwirft in der Beschreibung, die er von dem Eisenacher Gymnasium in den Jahren 1656—1707 gibt, ein anschauliches Bild von dem Zustande unserer Lateinschulen in der Zeit nach dem Dreißigjährigen Kriege. Georg Schuster teilt aus dem Nachlasse des Professors Friedrich Wagner eine interessante Skizze über Inhalt und Anlage der lateinischen Grammatik des Johann Greußer aus Rothenburg ob d. Tauber mit. Willy Scheel zeigt, welchen Einfluß die deutschen Grammatiker des 16. Jahrhunderts auf die Entstehung der neuhochdeutschen Schriftsprache hatten. Karl Kern liefert einen Beitrag zur Geschichte der Prinzenerziehung im 16. Jahrhundert, indem er die Tätigkeit des Sebastian Coccius als Erziehers des Prinzen Eberhard von Württemberg (1551—1562) schildert. Richard Galle gibt wertvolle orientierende Bemerkungen über den im Mittelalter üblichen Unterricht in den Realien. Franz Xaver Thalhofer schneidet in seinem Aufsatze über „die katechetischen Lehrstücke im Mittelalter" die noch ganz unentschiedene Frage nach einer besonderen religiösen Unterweisung der mittelalterlichen Jugend an. Karl Knoke bespricht die katechetischen Arbeiten des sprachenkundigen hannöverschen Theologen Kaspar Calvör († 1725). Kvačala, der bekannte Comeniusforscher, sucht in dem Entwurf „eines Planes zur Herausgabe der gesammelten Werke des Comenius" Stimmung für eine deutsche Parallelausgabe zu der von dem böhmischen Lehrerverein beschlossenen tschechischen zu machen. Endlich schildert der Archidiakonus Ranft die Feier des Gregoriusfestes, eines der ältesten Schulfeste, wie sie in den Jahren 1676—1698 in Eisenberg, S.-A., üblich war.

Die „Mitteilungen" des Jahres 1906 enthalten als erste Abhandlung einen Aufsatz von Ernst Schwabe über den Dresdener Oberhofprediger Franz Volkmar Rein-

hard (1753—1812) und seinen Einfluß auf das höhere Unterrichtswesen Kursachsens. Max Manitius veröffentlicht „Analekten zur Schulgeschichte des Mittelalters", in denen er besonders reiches Material zur Überlieferungsgeschichte mittelalterlicher Schulautoren bringt. Wilhelm Meiners schildert die Entwicklung des Volksschulwesens in Mark und Cleve unter Steins Verwaltung (1787—1804). Josef Heigenmooser beschreibt die im 17. Jahrhundert gebräuchlichen Neperschen Rechenstäbchen und die Art ihrer Verwendung. O. Zaretzky veröffentlicht eine Schulordnung aus dem Jahre 1571, die für die Schule zu Stadthagen (im Fürstentum Schaumburg-Lippe) bestimmt war. Wilhelm Kohl entwickelt die pädagogischen Ansichten der deutschen Rechtsphilosophen und Nationalökonomen aus dem Anfange des 17. Jahrhunderts, und Hermann Lorenz gibt eine Beschreibung der wichtigsten noch vorhandenen Lehrmittel und Handarbeiten des Basedowschen Philanthropins. Eine Reihe der schönsten Anschauungsmittel sind in Kopien diesem Hefte beigefügt.

Die „Mitteilungen" des Jahres 1907 werden durch Martin Wehrmanns Aufsatz „Zur Methode und zu den Aufgaben der schulgeschichtlichen Forschung" eingeleitet, auf den ich oben bereits hingewiesen habe. Richard Galle zeigt dann, welche Probleme der mittelalterlichen Erziehungsgeschichte besonders durch eifrige Einzelforschung ihrer Lösung näher gebracht werden könnten. P. Krumbholz bringt wertvolles Material zur Geschichte der Weimarischen Volksschule unter der Regierung des Großherzogs Karl August. Kozlowski liefert Beiträge zu Johann Georg Schlossers „Katechismus der Sittenlehre für das Landvolk" (1771). Ernst Schwale berichtet über die im 18. Jahrdundert mehrfach gemachten, aber vergeblichen Bemühungen des kursächsischen Adels um die Gründung einer Ritterakademie in diesem Kurfürstentum. Josef Heigenmooser gibt eine Beschreibung des viertältesten der gedruckten deutschen Rechenbücher, welches Johann Böschenstein im Jahre 1514 herausgegeben hat. Max Heimbucher gibt eine historisch-statistische Skizze über die Genossenschaft der „armen Schulschwestern von Notre-Dame", die in verhältnismäßig kurzer Zeit eine große Bedeutung für die Erziehung und Unterweisung der weiblichen Jugend gewonnen haben. Das letzte Heft schließt mit einer ungemein lehrreichen und viel neues Material bietenden Untersuchung von Richard Galle über den biblischen Geschichtsunterricht in vorreformatorischer Zeit, die sich hauptsächlich auf eine Vergleichung des Lutherschen „Passionalbuches" von 1529 mit seinen zahlreichen, bis jetzt noch gar nicht gewürdigten Vorgängern stützt.

Von ganz besonderer Bedeutung ist der historisch-pädagogische Literaturbericht, den die Gesellschaft seit 1905 veröffentlicht. In den beiden ersten Jahren seines Erscheinens bildete er einen Teil der „Mitteilungen". Mittlerweile ist er so umfangreich geworden, daß er als gesondertes Beiheft erscheint. Anfang 1908 gelangte der erste selbständige Literaturbericht, ein stattliches Heft von 240 Seiten, zur Versendung an die Mitglieder. Er behandelt die historisch-pädagogische Literatur des Jahres 1906. Ich habe über 660 Verfasser gezählt, deren Bücher und Abhandlungen von 24 Mitarbeitern zum Teil recht eingehend besprochen werden. Dank dieser Arbeit gewinnt man mit Leichtigkeit ein Bild vom gegenwärtigen Stande geschichtlicher Forschung auf dem Gebiete des Erziehungswesens an der

Hand der neuesten Literatur. Wenn der Bericht die Eierschalen seiner ersten Entwicklung auch noch nicht ganz abgestreift hat, so können wir doch stolz auf ihn sein. Denn er bildet ein weiteres wichtiges Fundamentstück der modernen historisch-pädagogischen Wissenschaft, die unserer Gesellschaft in erster Linie ihre Entstehung und Fortentwicklung verdankt.

Wiesbaden. Hermann Weimer.

Der bildende Geschichtsunterricht.

Während außerhalb unseres Vaterlandes das deutsche Schulwesen als das beste in der Welt gerühmt zu werden pflegt, scheint man bei uns nicht dieselbe Überzeugung zu haben. Der unermüdliche Eifer, mit dem namentlich an der Reform des höhern Schulwesens gearbeitet wird, läßt vielmehr glauben, daß viel Unwesen darin steckt. Nicht allein die Gestaltung und Einrichtung der Schulen ist der Gegenstand lebhafter Erörterungen, sondern auch die Methode des Unterrichts und die Vorbildung der Kandidaten, und nicht allein innerhalb der einzelnen Fächer strebt man unausgesetzt nach Verbesserungen, sondern man will sogar gleichzeitig und gleichmäßig auf allen Gebieten eine engere Fühlung zwischen Universität und Schule herstellen, um für beide neue Gesichtspunkte zu finden, nach denen ein besseres gegenseitiges Zusammenwirken ermöglicht und besonders der Schulunterricht belebt und gefördert werden kann. Auf dem Gebiete der Mathematik und Naturwissenschaften ist man bereits zu bestimmten und klar ausgearbeiteten Vorschlägen gelangt. Am schwierigsten sind die Verhältnisse in der neueren Philologie, teils wegen der Verschiedenartigkeit der zu lösenden Aufgaben, teils weil es hier an einer führenden Persönlichkeit und an einträchtigem Zusammenarbeiten fehlt. Auch auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts scheint sich eine lebhaftere Bewegung vorzubereiten, und wenn es sich auch um ein Nebenfach handelt, so darf doch seine Bedeutung für die allgemeine Bildung nicht unterschätzt werden. Die hochzielenden Ausführungen, die A. Harnack diesem Fache auf der Philologenversammlung in Basel gewidmet hat, geben viel neue Anregung, aber sie scheinen doch zu sehr den Standpunkt der Universität zu vertreten. Daher soll im folgenden untersucht werden, ob und wieweit die Schule seine Forderungen erfüllen kann.

Man könnte sich darüber wundern, daß ich mir erlaube, an der Meinung eines Mannes wie A. Harnack Kritik zu üben auf einem Gebiete, das mir fern zu liegen scheint. Daher wolle man mir zuvor ein paar persönliche Bemerkungen gestatten. Im Studium und in der Praxis des Unterrichts bin ich zwar zum größten Teil mit den fremden Sprachen, den alten wie den neueren, beschäftigt gewesen, aber ich habe, wie mir ausdrücklich bezeugt worden ist, den geschichtlichen Dingen reges Interesse entgegengebracht und fast beständig in diesem Fache unterrichtet, freilich nur in den mittleren Klassen. Im Verlaufe dieser praktischen Tätigkeit, die mir, das kann ich wohl sagen, viel Freude und Genugtuung gebracht hat, habe ich mir eine bestimmte Ansicht über das gebildet, was vor allem nötig und fruchtbringend ist, und bin darin auch durch das bestärkt worden, was ich

bei anderen gesehen habe. Von meinen praktischen Erfahrungen ausgehend, will es mir scheinen, als ob Harnack von seinem Standpunkt aus die Verhältnisse der Schule nicht klar genug übersehen kann. Wie verdienstvoll auch das Bestreben ist, den Schulunterricht zu fördern und emporzuheben, so muß doch sorgfältig erwogen werden, welches Ziel der Schule gesteckt werden darf und welche Mittel zu dessen Erreichung am geeignetsten sind.

Die Klage mag begründet sein, daß die „Überlieferung (des Geschichtsunterrichts) noch zu sehr im politischen Tatsachenmaterial und überhaupt im einzelnen stecken bleibt", und es ist gewiß nötig, darauf hinzuweisen, daß man nicht allein die Haupttatsachen zur Kenntnis bringen, sondern auch „durch ihre sachgemäße Verknüpfung ein Bild der weltgeschichtlichen Entwicklung bieten und die treibenden Faktoren der Bewegung zugleich ans Licht stellen soll". Ein lebendiges Bild der Entwicklung läßt sich aber nur dann geben, wenn die treibenden Kräfte aufgesucht und zum Verständnis gebracht werden. Die Entwicklung wird schon nachgewiesen, wenn man rein äußerlich das Fortschreiten zeigt und einen späteren Zustand mit dem früheren vergleicht. Es erweckt auch Interesse, wenn man ähnliche Ereignisse in Parallele stellt, aber man bleibt damit noch zu sehr an der Oberfläche. Ein tieferes Interesse kann erst entstehen, wenn die Ursachen und die Wirkungen der Begebenheiten aufgesucht werden, wie es in den Lehrplänen verlangt, aber im Unterricht nicht immer ausgeführt wird. Denn es ist nicht jedem gegeben, bis zum lebendigen Kern der Entwicklung vorzudringen und die innere Verknüpfung der Tatsachen aufzuspüren. Mit Recht sagt aber Harnack: „Bildend wird die Geschichte erst, wo die Entwicklung nachgewiesen und wo sie als Geschichte des Geistes erkannt wird." „Geschichte des Geistes" bedeutet hier natürlich nicht das, was man gewöhnlich darunter versteht, nämlich Geschichte der Künste und Wissenschaften, besonders der Literatur und der Philosophie. Es kann hier nur von dem Geist der politischen Triebfedern die Rede sein. Denn Harnack hält es für zweifellos, „daß der leitende Begriff der Staat und die Staaten bleiben muß". Das gelte „für alle Stufen der geschichtlichen Betrachtung und daher doppelt für den Geschichtsunterricht auf der Schule". Die innere Politik, die Wirtschafts- und Kulturgeschichte sei nur „in Umrissen anzudeuten und an den wichtigsten Punkten anzuführen". Wenn nun Harnack ferner einerseits „die politische Geschichte mit ihren spröden Tatsachen" oder die „Geschichte der Macht" und andrerseits die „allgemeine Geschichte", d. h. „Geschichte des Geistes" einander gegenüberstellt, und wenn er die Aufgabe des geschulten Historikers darin erblickt, den Weg und Übergang von der einen Seite nach der andern zu finden, so scheint doch diese Fassung nicht klar und verständlich zu sein. Die Erkenntnis, „wie sich in der soliden Machtentwicklung der Geist ausspricht und wie er aus der Macht heraus, die Fülle seiner Fähigkeiten entfaltet, wie er das Elementare — Boden, Klima und Rasse — in seinen Dienst nimmt, wie er aus der bisher erlebten Geschichte, der Tradition — dem stärksten Faktor — Kraft schöpft, sie weiterführt und umbildet, und wie endlich das einzelne Individuum Produkt und Neubildung, Geschaffenes und Schöpfer zugleich ist," diese Erkenntnis ist schon mehr als „geschichtliche Bildung". Das muß man schon Philosophie der Geschichte nennen, und das dürfte im allgemeinen über das

Niveau der Schule hinausgehen. Was „nur an großen Massen und in steter Vergleichung, d. h. an der Weltgeschichte erkannt werden kann", das sind die großen Linien der geschichtlichen Bewegung und ihre treibenden Kräfte, die zu allen Zeiten dieselben waren, weil sie in der Natur des menschlichen Geistes wurzeln. Es muß natürlich auch auf die Bedeutung von Boden und Klima hingewiesen werden, aber es scheint mir weniger zweckmäßig zu sein, wenn gezeigt wird, wie der menschliche Geist diese Elemente in seinen Dienst nimmt, als vielmehr, wie der einzelne Mensch und die Gesamtheit eines Volkes von ihnen abhängen, wie sich unter ihrer Einwirkung die natürlichen Rassen entwickeln, wie auf diese Weise besondere menschliche Eigenschaften und Fähigkeiten ausgebildet werden. Es wäre z. B. ein erheblicher Mangel, wenn der Geschichtslehrer nicht hervorheben wollte, wie Boden und Klima die kriegerische Tüchtigkeit eines Volkes beeinflussen, die für die politische Entwicklung soviel bedeutet, wie ein rauhes Land tüchtige Soldaten hervorbringt und wie die Wehrkraft eines Volkes durch üppige Fruchtbarkeit des Bodens beeinträchtigt wird (Indien, China). Demgegenüber kommt es historisch weniger in Betracht, daß der menschliche Geist sich den natürlichen Verhältnissen anzupassen versteht, daß er auch in den dürftigsten Teilen der Erde, sei es in der Wüste oder im Eismeer, Mittel und Wege zu seiner Existenz findet. Geschichtsphilosophie, Kulturgeschichte, Weltgeschichte und pragmatische Geschichtsbetrachtung werden von Harnack nicht genug auseinander gehalten. Sie lassen sich allerdings auch nicht vollständig getrennt behandeln. Die beiden letzteren berühren sich am meisten und sind auch für den Schulunterricht am wichtigsten, wenn man z. B. zu erklären sucht, warum Griechenland kein einheitlicher Staat geworden ist und wie Rom die Welt beherrschen konnte.

Wenn der Geschichtsunterricht seine Aufgabe gut erfüllen soll, so muß auf Rückblicke und Vergleiche viel Zeit verwendet werden (das ist die beste Art der Wiederholung), und man wird dafür auf viele Einzelheiten verzichten müssen, die auch nach meiner Überzeugung leicht entbehrt werden können. Ich kann es nicht ohne weiteres glauben, daß „der geschichtliche Stoff an und für sich keine Reduktionen verträgt". Es ist ja gar nicht möglich, alles ausführlich zu berichten. Es kommt wesentlich darauf an, an welchen Punkten die Ausführlichkeit am Platze ist. Das Abschätzen und Abstufen der Ereignisse nach ihrer Wichtigkeit bedingt auch in hervorragendem Maße die Zeichnung eines klaren, übersichtlichen historischen Bildes. Man kann z. B. nicht den Verlauf jeder einzelnen Schlacht eingehend beschreiben, sondern nur solche, die durch ihre entscheidende Bedeutung hervorragen (Sedan) oder etwa die Kunst des Feldherrn in besonders hellem Lichte zeigen (Leuthen). Es wäre ein Irrtum, zu glauben, daß die lebendige Teilnahme der Schüler lediglich oder vorzugsweise durch ausführliche Einzelheiten erzielt werden kann. Sogar die Tertianer sind schon empfänglich für die Einführung in das Verständnis des Zusammenhangs, wenn er ihnen nur in der rechten Weise gezeigt wird. Das ist aber auf dieser Stufe besonders nötig, weil hier das Mittelalter behandelt wird, in dem der innere Antrieb der geschichtlichen Bewegung für das ungeübte Auge schwer zu erkennen ist. Wie läßt sich in dem scheinbar regellosen Getriebe der Völkerwanderung ein leitendes Prinzip finden,

wo der naive Betrachter zunächst eine willkürliche Folge von Veränderungen und Verschiebungen der staatlichen Gebilde zu sehen glaubt? Das Grundmotiv kann der Schüler nicht allein finden. Man muß ihn die Entwicklung der Beziehungen zwischen Rom und den Germanen im ganzen überblicken lassen und ihm beständig den Gegensatz und Widerstreit der fortschreitenden und schließlich verweichlichenden Kultur gegen die unbändige Naturkraft der Germanen vor Augen halten. Dann wird er auch begreifen, warum die meisten germanischen Reiche auf römischem Boden keine lange Dauer haben konnten, und warum das Frankenreich festeren Bestand hatte und alle andern in sich aufnahm, nachdem in dem alten Gallien eine allmähliche Verschmelzung von romanischem und germanischem Wesen, von Heidentum und Christentum, von Natur und Kultur vor sich gegangen war. Schon das Suchen nach dem Grunde der Erscheinungen hat einen bildenden Wert, wenn es auch nicht immer zu dem richtigen Ergebnis führt. Aber man wird doch nicht ohne Rückhalt der von Harnack geäußerten Meinung zustimmen können, „daß selbst eine verzeichnete Entwicklung vorzuführen besser ist als gar keine zu geben". Es kommt auch auf den Grad des Abweichens an. Eine gewisse Grenze gibt es, wo man sagen muß: Lieber gar keine Auffassung als eine verkehrte. Die alte Geschichte paßt deshalb so vortrefflich für das jugendliche Alter, weil die Verhältnisse der alten Welt noch sehr einfach und durchsichtig sind und die Triebkraft der Bewegung leicht zu erkennen ist. Aber die Darstellung erhält einen ganz andern Hintergrund, wenn man den Schülern auch klar macht, weshalb wir uns überhaupt eingehend mit den Griechen und Römern beschäftigen und andre Völker links liegen lassen, wenn die Schüler einsehen lernen, daß nicht Zufall oder Willkür, sondern bestimmte sachliche Gründe obwalten. Im Verlaufe meiner Unterrichtspraxis bin ich immer mehr zu der Einsicht gelangt, daß man nichts verliert, wenn man die Masse der Tatsachen vermindert und das Wichtige mehr herausarbeitet, wenn man die Zeit mehr auf immanente Repetition mit Rückblicken und Vergleichen verwendet. Daher halte ich die von Harnack gewünschte Vorlesung über Weltgeschichte ebenfalls für wertvoll, um den jungen Historiker für seinen Beruf vorzubereiten, obwohl ich glaube, daß auch in Spezialkollegien über einzelne Perioden der Geschichte die Ausblicke auf die allgemeine Entwicklung nicht fehlen werden.

Für die Behandlung des Altertums und der Neuzeit hat Harnack besondere Wünsche ausgesprochen, die zwar nicht neu sind, die aber durch den Umfang des Verlangten und die Entschiedenheit des Verlangens viel Aufsehen und viele Bedenken erregen müssen. Mit der herkömmlichen Art, die römische Kaiserzeit als eine Periode des Verfalls darzustellen, meint Harnack, müsse gebrochen werden; sie sei vielmehr als Abschluß und Höhepunkt zu betrachten. „Das kann und muß", fährt er fort, „auch in der Schule gelingen, oder man lasse die ganze alte Geschichte in der Schule fahren und beschränke sich auf „die schönsten Sagen des klassischen Altertums und die Kunst". Also hinweg mit Marathon nnd Salamis, hinweg mit Perikles und Alexander dem Großen, hinweg mit der ganzen römischen Republik samt ihrem gefährlichsten Gegner Hannibal! Das kann doch nicht im Ernst gemeint sein! Soll etwa erst der Student sich mit der alten Geschichte beschäftigen, nachdem er als Schüler nur ihren sogenannten Höhepunkt, die Kaiser-

zeit, genauer kennen gelernt hat? Wäre denn eine Kenntnis der späteren Zeit überhaupt möglich, wenn nicht die Bekanntschaft mit der früheren vorausgesetzt werden kann? Könnte man zumal dem Gymnasiasten, der auf Schritt und Tritt einzelne Tatsachen der alten Geschichte antrifft, eine Übersicht des Ganzen vorenthalten? Es ist nicht nötig, alle unzuträglichen Folgen im einzelnen auszumalen. Es genügt einfach zu sagen: Unmöglich! Das Aufgeben der ganzen alten Geschichte wird zwar von Harnack nur im äußersten Notfalle, aber doch mit großem Nachdruck empfohlen, und schon die bloße Vorstellung von der Möglichkeit des Aufgebens muß uns stutzig machen und uns zu der Frage veranlassen, ob nicht vielleicht Harnack zu einer Überschätzung der Kaiserzeit gelangt ist, weil er sich als Theologe mit ihr viel beschäftigt hat. Das Gewicht seines Namens zwingt uns sorgfältig zu prüfen, wie weit wir ihm folgen können.

Daß „die Kaiserzeit und das Christentum für die herkömmliche Behandlung des Altertums im Geschichtsunterricht eine Verlegenheit bedeutet", kann man zunächst nicht zugeben. „Alle Ideale", sagt Harnack, „sind an Athen und am republikanischen Rom orientiert, und nun bricht das alles zusammen," daher eilt man schnell über die schlimme Kaiserzeit hinweg und erwähnt auch das Christentum möglichst wenig." Dieses abschreckende Bild des verlegenen und engherzigen Geschichtsunterrichts entspricht nicht ganz der Wirklichkeit. Weshalb sollte man sich in der Schule scheuen, den Gegensatz zwischen den antiken und den modernen christlichen Idealen darzustellen? Die Kaiserzeit ist wohl nur deshalb bisher in der Schule zurückgetreten, weil man ihren Ertrag an Kulturwerten gering eingeschätzt hat, und sie ist dann erklärlicherweise über Gebühr vernachlässigt worden. In den preußischen Lehrplänen von 1901 findet sie aber schon mehr Beachtung im Vergleich zu denen von 1893. Für Untertertia lautet jetzt die Aufgabe: „Die Blütezeit des römischen Reiches unter den großen Kaisern." Das klingt ganz anders als 1893: „Kurzer Überblick über die weströmische Kaisergeschichte vom Tode des Augustus." Für die Oberstufe (Obersekunda) 1893: „Die Hauptereignisse . . . der römischen Geschichte bis zum Untergang des weströmischen Kaisertums." Für Unterprima 1901: „Die für die Weltkultur bedeutsamsten römischen Kaiser." Danach scheint die Einschränkung der alten Geschichte keine nachteiligen Folgen für die Kaiserzeit gehabt zu haben. Auch in den Schulbüchern nimmt die Kaiserzeit nach 1901 einen größeren Raum ein. Der „Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes" von Müller-Junge-Lange, der mir zur Hand ist, bringt z. B. in der zwölften Auflage (1902) auf sechs Seiten eine Einleitung über „Das römische Kaiserreich bis zum Tode des Theodosius". Somit ist anzunehmen, daß die Zeit gegenwärtig eingehender behandelt wird als früher. Wenn nun Harnack trotzdem vom schnellen Hinwegeilen über die schlimme Kaiserzeit spricht, so scheint er zu wünschen, daß sie etwa als besonderes Pensum eines Semesters angesetzt wird und nicht lediglich als Einleitung zur Geschichte des Mittelalters. Das wäre vielleicht auch nötig, wenn sie wirklich der „Höhepunkt des Altertums" wäre. Aber diese Ansicht wird wohl nicht viel Beifall finden. Die „religiösen und ethischen Hervorbringungen und gewaltigen Religionskämpfe" der Kaiserzeit bilden allerdings einen Übergang „von hohen Idealen zu hohen Idealen", aber doch immer nur einen Übergang. Für die Weltgeschichte hat die Zeit mehr

Bedeutung, wo die hohen Ideale in voller Wirkung gewesen sind, als die Zeit ihres Entstehens oder ihres Vergehens. Ob „auf den sich entwickelnden Weltgedanken im Sinne des stoischen, humanen Kosmopolitismus und seine Aufnahme durch Rom von Anfang an (?) Gewicht zu legen" sei, ist eine Frage, die man nur verneinen kann. Es muß genügen, auf der Oberstufe darauf hinzuweisen, und „die orientalisch-griechische Religionsgeschichte in ihrer Entfaltung" gehört eher in den Religions- als in den Geschichtsunterricht, wird aber auch dort neben der Entwicklung der römisch-katholischen Kirche zurücktreten müssen. Da nun die Geschichte des Christentums tatsächlich in zwei Fächern, Religion und Geschichte, behandelt wird, und meistens auch von verschiedenen Lehrern, so kann man kaum annehmen, daß ihr zu wenig Beachtung geschenkt wird. Sollte es vorkommen, daß der Geschichtslehrer das Christentum „möglichst wenig erwähnt", so wird der Religionslehrer diese historische Lücke ausfüllen. An ein Aufgeben der alten Geschichte kann aber auf keinen Fall gedacht werden. Wie wollte man denn sonst die Entwicklung und den Zusammenhang der Weltgeschichte verstehen, auf die Harnack mit Recht so großen Wert legt? Nur soweit wird man seinem Wunsche entgegenkommen dürfen, daß man die Kaiserzeit noch mehr berücksichtigt als es bereits geschehen ist.

In bezug auf die Neuzeit hält es Harnack für zweckmäßig, „wenn auf den Universitäten für Zuhörer aller Fakultäten ein Kolleg über Bürgerkunde, d. h. über die Verfassung und die Grundzüge des öffentlichen Rechts, gelesen wird und wenn gleichzeitig schon auf der Schule der Unterricht in der Geschichte des 19. Jahrhunderts diese Grundzüge zur Darstellung bringt und einprägt". Ob die Unkenntnis auf diesem Gebiete wirklich so groß und so allgemein ist, wie es Harnack nach seinen Erfahrungen darstellt, wage ich nicht zu entscheiden, halte es aber für möglich, daß er seine Anforderungen zu hoch stellt, und möchte nicht unbedingt in einem solchen Mangel schon „die folgenschwerste Unbildung" erblicken. Wenn jemand bei Ausübung seines Wahlrechts sich für diese oder jene Partei zu entscheiden hat, so kommen viele andre Umstände zur Geltung als gerade positive Kenntnis der politischen Einrichtungen. Da braucht man vor allem die Kenntnis der allgemeinen Tendenzen der verschiedenen Parteien. Es kann auch hochgebildete Leute geben, die sich grundsätzlich vom politischen Leben möglichst fernhalten und deshalb auf politische Kenntnisse nicht viel Wert legen. Immerhin mag zugegeben werden, daß es wünschenswert ist, solche Kenntnisse mehr zu fördern. Es ist jedoch nicht zu vergessen, daß die Schule gegenwärtig in dieser Richtung schon viel mehr leistet als früher. In dem oben genannten Leitfaden findet man auch besondere Kapitel, die der Wirtschafts-, Gesellschafts- und Staatskunde gewidmet sind. Ob eine Vorlesung für Studierende ein geeignetes Mittel sein würde, scheint mir durchaus nicht ausgemacht zu sein. Der Universitätslehrer würde sich wahrscheinlich nicht mit der einfachen Mitteilung von Tatsachen begnügen, sondern er würde an den politischen Einrichtungen Kritik üben und die Zuhörer für seine politische Auffassung zu gewinnen suchen. Das könnte ebenso „folgenschwer" werden, wie politische Unwissenheit. Der Student wird meines Erachtens am besten tun, wenn er das politische Leben der Gegenwart aufmerksam verfolgt und sich mit Hilfe eines kleinen Handbuches, wie

das von Hoffmann-Groth, Deutsche Bürgerkunde, über einzelne Punkte unterrichtet, die ihn gerade interessieren.

Obwohl Harnack anerkennt, daß der Geschichtsunterricht in der Schule im großen und ganzen autoritativ sein muß, so verlangt er doch, daß in den beiden obersten Klassen der Gymnasien Raum geschaffen werde, „um einige überlieferungs-kritische Probleme zu besprechen und so in die historisch-kritische Methode einzuführen". „Solche Untersuchungen, schriftlich geführt, könnten zum Teil auch an die Stelle der deutschen Aufsätze treten." Ob es aber möglich ist, daß der Philologe, der Historiker und der Lehrer des Deutschen in der Schule dermaßen Hand in Hand arbeiten, möchte ich stark bezweifeln. Dazu müßten mindestens Geschichte und Deutsch in einer Hand liegen, was selten der Fall ist. Besondere Texte für historisch-kritische Probleme zusammenzustellen, wird sich kaum empfehlen, da die Schule bereits mehr unter der Fülle als unter dem Mangel an Stoff leidet und da die historische Lektüre schon genug Gelegenheit bietet, das Verständnis für Quellenkritik anzubahnen. Schon in den Tertien kann bei Caesar die Tendenz seiner Kriegsgeschichte angedeutet werden, doch muß es leise und vorsichtig geschehen, damit der frische Eindruck der lebendigen Schilderung nicht beeinträchtigt wird. Eine scharfe Kritik würde ebenso wie grammatische Klauberei die ganze schöne Wirkung auf die Jugend verderben.

Zwei nur nebenher berührte Punkte sind noch zu erwähnen, zunächst „die leidige Jahreszahlenfrage", in der Harnak sehr entschieden Stellung nimmt, und zwar, wie nicht anders zu erwarten ist, gegen die Jahreszahlen, deren Menge doch in der letzten Zeit schon stark reduziert worden ist. Bei dem Vortrag der einzelnen Geschichtsperioden in den verschiedenen Klassen, meint Harnack, müsse natürlich eine größere Anzahl von Jahreszahlen vorübergehend memoriert werden; aber bei den Repetitionen, und zumal bei der abschließenden in der obersten Klasse, genüge es festzustellen, daß der Schüler weiß, ob etwas am Anfang, in der Mitte oder am Ende eines Jahrhunderts geschehen sei. Daher schlägt Harnack vor, „die Jahrhunderte zu dritteln und sich den Verlauf der Geschichte in diesen Abschnitten vorzustellen". Wenn nur dieses Vorstellen ohne bestimmte Zahlen möglich wäre! Man frage einen Schüler nach dem ersten Drittel des 17. Jahrhunderts, und er wird sich zuerst die Zahlenreihe 1600—1633 vorstellen, wenn er nicht aus Versehen in die Reihe 1700—1733 gerät, oder man frage ihn nach dem ersten Drittel des 5. Jahrhunderts vor Christus, und er wird zuerst an die Reihe 500—466 (oder 600—566) denken. Diese Umrechnung der Jahrhunderte in einzelne Zahlen führt leicht zu Irrtümern, und, was besonders wichtig ist, die Zeit kann nur mittels einzelner Zahlen anschaulich vorgestellt werden. Die Regierungszeit der Königin Elisabeth von England, den Beginn des 30jährigen Krieges, die Jahreszahl der Schlacht bei Marathon, auf welche alle Harnack verzichten will, muß meines Erachtens jeder Schüler auch in der obersten Klasse noch wissen, wenn ihm nicht der sichere Überblick verloren gehen soll. Daß nur die wichtigsten Zahlen gelernt werden, ist sehr zweckgemäß, weil eine größere Menge von unwichtigen Zahlen nur verwirren würde. Die wenigen gelernten müssen aber fest sitzen, wenigstens in der Schule; sonst würde später, wenn doch naturgemäß vieles vergessen wird, die Unsicherheit noch größer sein. Es ist natürlich nicht

so zu verstehen, als ob auf der Oberstufe pedantisch an jeder einzelnen Zahl festgehalten werden müßte. Man kann sich gegebenenfalls und ausnahmsweise auch mit einer ungefähr richtigen Zeitangabe begnügen, wenn der Schüler sonst gute Kenntnisse hat. Das darf aber nicht zur Regel werden. Als ich anfing, in der Geschichte zu unterrichten, verwendete ich zu Anfang jeder Stunde einige Minuten auf die Wiederholung der gelernten Zahlen und habe diese Gewohnheit auch später immer beibehalten. Dasselbe möchte ich auch jedem Kandidaten oder jungen Lehrer dringend raten, denn das ist ein sehr einfaches Mittel, um in gewissen Fällen nicht Schiffbruch zu leiden.

Wenn Harnack ferner bemerkt, daß die Schilderung von Kriegen und Schlachten erhebender wirkt, wenn man sie der Privatlektüre überläßt, als in der Schule, so widerspricht das meinen Erfahrungen. Ich habe die Klasse kaum jemals in größerer Spannung gesehen, als wenn ich an der Wandtafel eine Schlacht entwickelte. In den ersten Jahren meiner Schulpraxis war mir solche Schlachtenmalerei eine Spezialität geworden, so daß die Schüler am letzten Tage vor den Ferien anstatt des üblichen Vorlesens mich baten, ihnen eine Schlacht vorzuführen, mit der naiven Begründung, ich könne das so gut. Noch heute bin ich stolz auf diese Anerkennung, die mich über manches hinwegtröstet, und ich entsinne mich noch, wie ich in einem solchen Falle, als ich auf eine Schlacht nicht vorbereitet war, die strategische Entwicklung Metz—Sedan vortrug und ebenfalls die gespannteste Aufmerksamkeit erzielte. In späteren Jahren habe ich allerdings meine Schlachtenmalerei eingeschränkt und mehr den inneren Zusammenhang der Ereignisse darzulegen gesucht.

Wie man sieht, läßt sich bei genauerer Prüfung vom Standpunkt der Schule viel gegen die Vorschläge Harnacks einwenden, wie sehr auch manches darin auf den ersten Blick berechtigt zu sein scheint. Wollte man sie alle ernstlich berücksichtigen, wollte man die römische Kaiserzeit eingehend behandeln, die Bürgerkunde erweitern und auch noch an besonderen Texten Quellenkritik üben, dann würde die vorhandene Zeit nicht ausreichen, um das zu bewältigen, auch wenn der Lernstoff wiederum beschnitten würde. Immerhin ist es aber dankenswert, daß die Aufmerksamkeit auf besondere Punkte gelenkt worden ist, die vermutlich oft vernachlässigt werden, wenn man auch den Anregungen nicht überall und unbedingt folgen kann. Was die Schule leisten kann, um mit der Universität mehr Fühlung zu gewinnen, das läßt sich weniger durch Änderungen des Lehrplans erreichen und muß vielmehr der Persönlichkeit des Geschichtslehrers überlassen bleiben, für den die neuen Anregungen nicht fruchtlos sein werden. Man möge dafür sorgen, daß auf der obersten Stufe solche Lehrer unterrichten, die nicht bloß Zahlen und Tatsachen einpauken, sondern auch einen höheren Standpunkt der Betrachtung einnehmen können. Auf diese Weise wird die Schule am besten eine Annäherung an die Universität bewirken.

Berlin. F. Baumann.

Fortbildungskursus an der Königlichen Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Berlin.

Seit langem gab es bei uns in Preußen viele, die auf eine gewisse Vereinheitlichung in unserem Schulturnwesen drängten. Natürlich dachte man dabei nicht an Bindung und mechanische Gleichmacherei, sondern an ein Sammeln der Kräfte, an ein Richten der mannigfaltigen Bestrebungen auf gemeinsame Ziele zu vernünftiger, freier Zusammenarbeit. Wem diese Entwicklungstendenz ungesund erscheint, weil sie derjenigen, die heute auf allen andern Arbeitsgebieten der Schule herrscht, gerade entgegengesetzt ist, der sollte doch bedenken, daß seit Jahren innerhalb des preußischen Schulturnens alles wild wuchs. Vor 3 Jahren gab ich dem in einer besonderen Schrift Ausdruck. Vieles was ich darin gewünscht, ist heute bereits Wirklichkeit geworden, anderes will es werden. Ein neuer Geist ist in die Landesturnanstalt eingezogen. Der Außenstehende macht sich schwerlich einen Begriff davon, wie fleißig in ihr gearbeitet wird. Der Erfolg dieses Fleißes bleibt nicht aus. Die Landesturnanstalt beginnt, zu einem geistigen Sammelpunkte aller preußischen Turnbestrebungen zu werden. Sie versucht gleichzeitig, starke Strahlen nach allen Richtungen ins Land hinauszusenden. Als Mittel dazu dienen vermehrte Unterrichtsbesuche durch den Direktor und die Lehrer der Anstalt und ausführliche Turnlehrpläne, die augenblicklich für alle Schularten einzeln ausgearbeitet werden. Sie sind ganz gewiß nötig. Hoffentlich aber wird bei ihrer amtlichen Bekanntgabe von vornherein betont, daß sie nur allgemeine Arbeitsvorschläge, nicht Normativbestimmungen und Revisionshilfsmittel darstellen. Wichtiger sind die persönlichen Einwirkungen, die die Anstalt als Ganzes vermittelt. Die Ausbildungskurse für Turnlehrer und -lehrerinnen sind verlängert, die Zahl der alljährlich auszubildenden Eleven ist erhöht worden. Außerdem werden Fortbildungskurse veranstaltet. Im vorigen Jahre hat ein Kursus für Seminarlehrer, in diesem Jahre in der Zeit vom 13. Mai bis 3. Juni ein solcher für Turnlehrer an höheren Schulen stattgefunden. Einberufen waren zu den letzteren 44 Herren, von denen 25 Oberlehrer waren. Hauptzweck des Kursus für die Teilnehmer war, wie es bei der Eröffnung des Kursus Herr Geheimrat Hintze aussprach, den Geist, in dem die Landesturnanstalt die Leibesübungen betrieben wissen will, auf sich wirken zu lassen und daneben einige der Übungsformen kennen zu lernen, die neu in den Betrieb der Anstalt aufgenommen sind. So wurde 2 Stunden täglich in der Hasenheide praktisch geturnt. Was da vor allem gezeigt werden sollte, waren: methodische Einübung der sehr sorgfältig und ausgiebig gepflegten volkstümlichen Übungen und Spiele, schwedische Haltungsübungen (Spannbeugen vorwärts und rückwärts, Rumpfübungen mit gegenseitiger Unterstützung[1]) und japanische Fall- und Widerstandsübungen[2]). Die ganze Art, wie die Übungen betrieben werden, war ein fröhliches, zielbewußtes Schaffen, frei von allem Drill und aller Pedanterie, die in

[1]) Die schwedischen Haltungsübungen, die in der Landesturnanstalt betrieben werden, sollen demnächst in der Monatsschrift f. d. Turnwesen systematisch zusammengestellt veröffentlicht werden.

[2]) Veröffentlicht von Direktor Dr. Diebow in der Monatsschrift f. d. Turnwesen 1907, Heft 5, S. 141.

früheren Jahren viel dazu beigetragen haben, gerade die akademischen Kreise der Anstalt zu entfremden. Neben den praktischen Übungen fanden Vorträge statt: Direktor Dr. Diebow sprach über schwedische Gymnastik, Prof. Dr. Dubois-Reymond über ausgewählte Kapitel aus der Turnphysiologie, Oberlehrer Dr. Weede über Neuerungen in der Methodik, Oberlehrer Thürner über neuere Spielgeräte. Außerdem fanden wöchentlich zweimal in je zwei Stunden Referate der Kursteilnehmer über vorher vereinbarte Gegenstände mit folgender Diskussion statt. Es wurde über Einführung der obligatorischen Spielnachmittage, über das Verhältnis des Ruderns und Schwimmens zum Turnen, über die Lage der Turnstunden, über die Notwendigkeit von Lehrplänen, über das Fechten, das tägliche Turnen u. a. m. oft in recht anregender Weise verhandelt. Am eingehendsten wurde der obligatorische Spielnachmittag besprochen. Die Meinung der überwiegenden Zahl der Kursusteilnehmer deckte sich mit der des Referenten, des Herrn Professor Cremer aus Düsseldorf, und ging etwa dahin: die Erweiterung des Spielbetriebs ist dringend zu wünschen; von einer sofortigen allgemeinen Einführung des obligatorischen Spielnachmittags ist abzusehen, dagegen ist seiner allmählichen Ausbreitung kein Hindernis in den Weg zu legen. Voraussetzung für die allgemeine Einführung ist Erlaß der Hausaufgaben für den folgenden Tag und Verminderung des wissenschaftlichen Unterrichts um mindestens 2 Stunden.

Der Kursus hat den Teilnehmern viele Anregung gegeben, und er wird sicherlich dazu beitragen, den frischen Geist, der heute die Landesturnanstalt durchweht, auch der Jugend in den Provinzen zugute kommen zu lassen. Über die Entwicklung aber, die unsere Landesturnanstalt nimmt, kann man sich nur freuen. Soll freilich jener Geist, wie es jetzt versucht wird, wirksam in immer weitere Kreise hinausgetragen werden, dann werden unbedingt die Lehrkräfte an der Anstalt beträchtlich vermehrt werden müssen. Gleichzeitig mit dem Fortbildungskursus fand unter Leitung derselben drei Herren ein Spielkursus für Berliner Studenten und der gewöhnliche Ausbildungskursus für Turnlehrer statt. Solche gewaltige Arbeit kann auf die Dauer entweder nur auf Kosten ihrer Gründlichkeit oder auf Kosten der Gesundheit der Arbeitenden geleistet werden. Beides wäre im Interesse des preußischen Schulturnens gleich sehr zu bedauern.

Haspe. Neuendorff.

II. Programmabhandlungen 1907.

Zum deutschen Unterricht.

Tieffenbach, Richard, Gibt es eine sichere Norm für die wichtigsten ästhetischen Begriffe? Königsberg i. Pr. Königliches Wilhelmsgymnasium. Prog.-No. 7.

Verfasser vertritt im Gegensatz zu Volkelt und anderen den Standpunkt, daß die Ästhetik der Gegenwart engsten Anschluß an die Grundlehren des Aristoteles suchen müsse, wenn sie nicht in die Irre gehen wolle. Er behandelt die Begriffe des Schönen, Erhabenen und Tragischen, hauptsächlich nach H. Baumgart (Handbuch der Poetik, Stuttgart 1887, Cotta), und erklärt: „Diese Darlegung wird den zwingenden Beweis liefern, daß das Schwankende dieser ästhetischen Begriffe beseitigt ist, daß kein Grund mehr vorliegt, über die Zerfahrenheit unserer Zeit auf diesem Gebiete zu klagen, daß es vielmehr ein Fundament gibt, welches allen Irrfahrten ein Ende machen kann." Ich muß es mir versagen, hier auf die Sache selbst einzugehen, gebe aber bereitwillig zu, daß Baumgart die Theorie des Aristoteles so scharfsinnig vertreten hat wie kaum ein anderer seit Lessing, und daß er seinerseits wieder in Tieffenbach einen beredeten Anwalt und Dolmetsch gefunden hat. Lehrern, die sich in Hinsicht auf den Laokoon und die Hamburger Dramaturgie ein eigenes Urteil bilden wollen, empfehle ich neben den Schriften von C. Rethwisch (Der bleibende Wert des Laokoon. Weidmannsche Buchhandlung 1907) und von A. Schmarsow (Erläuterungen und Kommentar zu Lessings Laokoon, Leipzig 1907, Quelle u. Meyer), die sich in ähnlicher Richtung bewegen, auch die Arbeit von Tieffenbach zu Rate zu ziehen.

Müller, H. F., Die Entsühnung des Orestes bei Äschylus und bei Goethe. Blankenburg am Harz, Herzogl. Gymnasium. Prog.-No. 862.

Bei Äschylos wird Orestes nicht von innen heraus, durch einen seelischen Heilungsprozeß, sondern lediglich durch den Richterspruch des Areopags entsühnt, bei Goethe durch die „reine Menschlichkeit" vor allem Iphigeniens, die das schuldbewußte, von Wahnvorstellungen umdüsterte Gemüt des Bruders durch liebevollen Zuspruch, ja durch ihre bloße Nähe aufhellt und mit neuem Lebensmute erfüllt. — Das ist im ganzen und großen die Auffassung, zu der sich die meisten Goetheerklärer bekennen. Verfasser glaubt aber — unter Berufung auf Kuno Fischer und Paulsen und im Widerspruch zu Robert Petsch (Humanistisches Gymnasium 1906) — die spezifisch-christliche Idee des stellvertretenden Leidens in die Erklärung mit hineinnehmen zu müssen. „Keine Humanität ohne Divinität!"

Iphigenie sei zwar keine Heilige im mittelalterlich asketischen Sinne, aber ihrer ganzen Persönlichkeit nach dazu geeignet, „die Mittlerin und Spenderin einer göttlichen Gnaden- und Erlösungstat zu werden". Und Orestes anderseits habe sich durch seine Reue der Gnade und Barmherzigkeit Gottes würdig gemacht. — So warm und beredt Müllers Darlegungen auch sind, so will mich doch bedünken, daß seine Deutung aus dem Rahmen des „rein Menschlichen", d. h. doch wohl der rein psychologischen Begründung, allzusehr, ohne zwingende Veranlassung heraustritt.

Hauschild, G. R., Das Verhältnis von Goethes „Romeo und Julia" zu Shakespeares gleichnamiger Tragödie. Frankfurt a. M., Goethe-Gymnasium. Prog.-No. 484.

Die umfangreiche, höchst sorgsame und gründliche Darstellung behandelt nacheinander: Vorgeschichtliches zu Goethes Arbeit — Goethe an der Arbeit: Hilfsmittel — Zeit der Arbeit — Mitarbeiter — Stellung zu den Vorlagen — Goethes eigene Zutaten. — Die „weitere philologische Bearbeitung und die ästhetisch-kritische Besprechung" behält sich Verfasser für später vor. — Am wertvollsten an der Arbeit scheint mir der Nachweis, daß sich Goethe keineswegs bloß an die Schlegelsche Übersetzung und andere abgeleitete Quellen gehalten hat, wie Strehlke u. a. angenommen hatten, sondern daß er in irgendwie zweifelhaften Fällen stets auf den englischen Originaltext zurückgegangen ist.

Wendling, Emil, Goethes Bühnenbearbeitung von „Romeo und Julia". Zabern, Gymnasium. Prog.-No. 660.

Wendling behandelt die äußeren Beziehungen zwischen den beiden Literaturdenkmälern weit kürzer als Hauschild, geht dagegen auf jene ästhetisch-kritische Würdigung näher ein, die Hauschild vorläufig nur hie und da im Vorbeigehen gestreift hat. — Ob man Goethes Umarbeitung zustimmt oder nicht, das wird zu guter Letzt Sache des persönlichen Geschmacks sein. Im übrigen ist das Ansehen Shakespeares und anderseits der „historische Sinn" seit Goethes Tagen dergestalt in den Kreisen der Gebildeten gewachsen, daß die Mehrzahl Goethes Bühnenbearbeitung heute rundweg ablehnen dürfte, auch wenn die Verbesserungen der Vorlage als solche anerkannt würden. Unter allen Umständen aber ist es ebenso reizvoll wie lehrreich, bis ins einzelne hinein zu verfolgen, wie ein Goethe mit einem Shakespeare — grausam, aber doch wohl mit dem Rechte des Lebenden — umspringt. Ja, Goethe hätte vielleicht besser daran getan, meint Wendling, wenn er noch gewalttätiger verfahren wäre und das Original ganz und gar in seinen Stil umgegossen hätte. Dann hätte er bei den Bühnenpraktikern vielleicht ähnlichen Beifall gefunden wie Schiller mit seinem Macbeth.

Speck, Johannes, Der Entwicklungsgedanke bei Goethe. Cammin in Pommern, Realschule i. E. Prog.-No. 188.

Kap. I. Die Einzelwissenschaften: 1. Die organische Natur, 2. Die anorganische Natur, 3. der Mensch. — Kap. II. Die Natur: 1. Die Natur, der Ausdruck notwendiger und ewiger Gesetze; 2. Ablehnung des Materialismus; 3. Ablehnung des materialistischen Entwicklungsbegriffs; 4. Die Teleologie. — Kap. III. Die Erkenntnis: 1. Identifizierung von Sein und Denken; 2. Idee und Erfahrung, Verhältnis zu Kant; 3. Bedeutung der Mathematik und der exakten

Forschungsmethoden. — Schon aus dieser Inhaltsangabe kann man ersehen, was der Verfasser beweisen wollte und, wie ich glaube, unwiderleglich bewiesen hat: Goethe wird von Häckel u. a. ganz mit Unrecht zum Vertreter der Deszendenzlehre gemacht, sondern verhält sich zu den Grundanschauungen und Methoden der heutigen empirisch-materialistischen Entwicklungslehre durchaus ablehnend. Er geht von der rationalen, nicht empirischen Erkenntnis aus und, wenn er von Entwicklung spricht, so meint er damit nicht den genetischen Fortschritt von irgend einem Urgebilde zum Menschen, sondern die Entfaltung des Individuellen aus bestimmten, ein für allemal gegebenen Typen, „Urphänomenen", die intuitiv, nicht durch Experimente, — durch die Kraft der künstlerischen Synthese, nicht durch Analysieren begriffen werden. — Die Ergebnisse der gehaltvollen, klar und sachlich geschriebenen Abhandlung werden für viele neu sein. Wer sich's getraut, den Schiedsrichter zwischen Goethe und Darwin zu spielen, muß doch jedenfalls erst versuchen, Goethes Entwicklungslehre vollkommen zu verstehen, und gar so leicht ist das nun gerade nicht.

Hißbach, K., Die geschichtliche Bedeutung von Massenarbeit und Heroentum im Lichte Goethescher Gedanken. Eisenach, Großherzogl. Realgymnasium. Progr.-No. 847.

Aus der trefflichen Schrift erfahren wir, daß sich Goethe mit diesem gerade heute vielerörterten Problem ebenso eifrig und eindringend beschäftigt hat wie mit dem eben genannten. Die beiden Probleme sind ja auch im innersten Kerne miteinander verwandt. Hier wie dort handelt es sich im letzten Grunde um das Verhältnis zwischen Freiheit und Notwendigkeit, und vielen gilt es ja als ausgemachte Wahrheit, daß ein wesentlicher Unterschied zwischen geistig sittlicher und natürlicher, in den Mechanismus der Kausalität gezwängter Entwicklung nicht bestehe. — Verfasser bringt den reichen Stoff — eine Fülle von hochbedeutsamen, durchaus „aktuellen" Gedanken — unter zwei Hauptabschnitte: I. Die Bedeutung der Masse in der Geschichte, II. Die Bedeutung der großen Männer und ihr Verhältnis zur Masse. — Überall wird auf die einschlägige Literatur, ältere und neuere Historiker, Philosophen, Soziologen Bezug genommen. Um wenigstens das Endergebnis mitzuteilen: Goethes Anschauungen nehmen zwischen der individualistischen Geschichtsauffassung (Carlyle, Ranke, Sybel und neuerdings Max Lehmann usw.), der die Geschichte der Menschheit im wesentlichen die Geschichte der großen, in der Hauptsache unergründlichen, inkommensurablen Persönlichkeiten ist, und der kollektivistischen oder sozialpsychischen Geschichtsauffassung (Comte, Taine, Karl Lamprecht u. a.) eine vermittelnde Stellung ein. Die große Masse der wenig bedeutenden Menschen betrachtet er in dem Weltgewebe als Zettel, d. h. als Aufzug oder Kette des Gewebes, die viel bedeutenden aber als Einschlag. Im Leben der Masse herrscht die Notwendigkeit, in der Tat der großen Persönlichkeit offenbart sich die Freiheit.

Kröhnert, Rudolf, Schiller und die Gegenwart. Tilsit, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 17.

Schemann, K., Schillers Leben und Werke. Hagen i. W., Oberrealschule. Progr.-No. 470.

Zwei Spätlinge zur Schillerfeier von 1905. Die jüngsten, nicht geringsten.

Deppe, Oskar, Schillers „Xenien" und „Tabulae votivae" im Musenalmanach für 1797. Beiträge zum Verständnis der bedeutsamsten Teile Schillerscher Epigrammendichtung. Duderstadt, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 371.

Eine sorgsame, sehr dankenswerte Aufklärung über all die Personen und Sachen, die für Schillers Epigramme in Betracht kommen, genauer: für die Epigramme, deren Urheberschaft unbedenklich oder doch mit einiger Wahrscheinlichkeit Schiller zugesprochen wird.

Ridderhoff, Kuno, Sophie von La Roche und Wieland. Zum hundertjährigen Todestage der Dichterin. Hamburg, Gelehrtenschule des Johanneums. Progr.-No. 913.

An einer einigermaßen erschöpfenden Darlegung des persönlichen und literarischen Verhältnisses zwischen Wieland und seiner Muse Sophie von La Roche, die den umfangreichen, weitverstreuten Stoff zu einem übersichtlichen Ganzen gestaltet, hat es bisher gefehlt, und der Verfasser darf sich rühmen, diese Lücke mit Fleiß, Umsicht und Geschmack ausgefüllt zu haben. Wir erhalten in der Tat ein ebenso klares wie anmutendes Bild von jener dereinst so gefeierten Frau, der Wieland als Mensch und Dichter so viel zu verdanken hatte.

Sieke, Karl, Heinrich von Kleist im deutschen Unterricht der höheren Lehranstalten. Höchst a. M., Gymnasium nebst Realschule. Progr.-No. 490.

Gestützt auf die neuesten Ergebnisse der Kleistforschung (E. Schmidt, R. Steig, J. Rahmer, F. Servaes u. a.) und in scharfem Gegensatze zu P. Goldscheider, tritt Sieke aufs wärmste und nachdrücklichste dafür ein, daß sich die Schule mit dem Leben und den Werken dieses so lange verkannten genialen Dichters und edelsten Patrioten viel eingehender und liebevoller zu beschäftigen habe als bisher. Außer dem Prinzen von Homburg, der ja schon in den Kreis der Schullektüre aufgenommen ist, seien die Hermannsschlacht und Michael Kohlhaas zu behandeln — diese drei Werke werden sorgsam erläutert —, aber auch Kleists vaterländische Lyrik, das Guiskard-Fragment und endlich Der zerbrochene Krug. Verfasser stellt Heinrich von Kleist unmittelbar hinter Goethe und Schiller und verspricht sich von einer verständnisvollen Darstellung seines Lebens und Schaffens die stärkste Einwirkung auf die Herzen der deutschen Jugend. Ich bin sehr geneigt, ihm beizustimmen. Die Schule wird nicht umhin können, der Dramatik eines Kleist und Hebbel, der Lyrik eines Mörike und Storm künftig mehr Beachtung zu schenken.

Handwerck, Hugo, Gellerts älteste Fabeln, aus den „Belustigungen des Verstandes und Witzes" gesammelt und herausgegeben. II. Teil. Marburg, Königl. Gymnasium Philippinum. Progr.-No. 493.

22 Fabeln. Der I. Teil dieses Neudrucks (12 Fabeln) ist im Programm von 1904 erschienen und im III. Jahrgang der Monatschrift, S. 680, von mir angezeigt worden.

Priese, Oskar, Wortschatz des Otfrid. Ein deutsch-althochdeutsches Wörterbuch. Halle a. S., Oberrealschule der Franckeschen Stiftungen. Progr.-No. 329.

Auf das alphabetische Verzeichnis folgt eine sachlich geordnete Übersicht des

Wortschatzes. Sie soll, „ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu machen", dazu beitragen, „uns die traute, wohlklingende, treuherzig-kräftige Sprache unserer Väter näher zu bringen".

Mayer, Christian Aug., Die Flexion von Nomen und Verbum in Willirams althochdeutscher Paraphrase des Hohen Liedes. Cöln-Nippes, Realprogymnasium. Progr.-No. 606.

Christian Mayer, der schon in den Jahresberichten von 1905 und 1906, sowie in Fachzeitschriften und anderswo wertvolle germanistische Studien veröffentlicht hat, behandelt diesmal Willirams Deklination und Konjugation, und zwar auf der Grundlage der wohl besten Williramhandschrift, der (Ebersberger) Handschrift C. Während er sich in der Deklination darauf beschränkt, die Ergebnisse der Untersuchung von Holfeld (Progr. Guben 1890) zusammenzufassen und an einzelnen Stellen zu verbessern, legt er bei der Konjugation die eignen, vollständigen Sammlungen zugrunde. — Bisher hatten bloß die grammatischen Probleme der Leidener Handschrift Bearbeiter gefunden, nämlich in May Thomas (Diss. Zürich 1897) und H. Entholt (Diss. Straßburg 1897).

Fuchs, Heinrich, Beiträge zur Alexandersage: I. Die Alexandersage im „Seelentrost", II. Ein neues Bruchstück einer Handschrift des Julius Valerius. Gießen, Gymnasium. Progr.-No. 796.

Daß die mnd. Erzählung „Van Alexander", die Bruns im Jahre 1798 aus einer Helmstädter, jetzt Wolfenbüttler Handschrift abgedruckt hat („Romantische Gedichte in altplattdeutscher Sprache"), dem mittelalterlichen Geschichtenbuche „der selen trost" entnommen ist, hat schon Latendorf 1866 (Anzeiger für deutsches Altertum) festgestellt. Nun hat Hoogstra (Haag 1898) aus mndl. Historienbibeln zwei Bearbeitungen der Alexandersage veröffentlicht, in deren einer der „Alexander" des Seelentrosts ohne weiteres zu erkennen ist. An diese Tatsache knüpft die scharfsinnige Untersuchung des Verfassers an. Ihre Ergebnisse sind: 1. der mndl. Alexander stammt geradesogut wie der mnd. Alexander aus dem Seelentrost. 2. Der niederdeutsche Ursprung des Seelentrosts läßt sich mit nahezu voller Sicherheit annehmen. 3. Der Verfasser ist nicht zu ermitteln, dagegen steht fest, daß der Seelentrost schon vor dem 17. März 1358 vorhanden gewesen sein muß. An diesem Tage hat nämlich der Schreiber der obengenannten mndl. Historienbibel seiner eigenen Anmerkung nach die Abschrift begonnen. 4. Die Hauptquellen des Seelentrost-Alexander sind, wie schon Hertz und Hoogstra richtig gesehen haben, die Epitome des Julius Valerius und die Historia de preliis. — Den Schluß der Arbeit bildet der erneute Abdruck eines Bruchstücks einer Helmstädter Handschrift des Julius Valerius, das sich auf die Gründung von Alexandrien bezieht. Es ist schon 1784 von Bruns veröffentlicht worden. Ein „neues" Bruchstück ist es aber insofern, als seine Zugehörigkeit zu dem Werke des Julius Valerius bisher nicht erkannt worden ist.

John, Eduard, Nibelungennot und Nibelungenlied. Ein neuer Beitrag zur Kritik und Erklärung der Nibelungen. II. Abteilung. Wertheim a. M., Großherzogl. Gymnasium. Progr.-No. 776.

Der erste Teil dieser ebensowohl durch Gründlichkeit als durch Selbständigkeit und wissenschaftlichen Spürsinn ausgezeichneten Untersuchung ist Ostern 1905 er-

schienen und von mir im V. Jahrgang dieser Monatschrift S. 327 angezeigt worden. Wie ich dort ausgeführt habe, sucht John mit geschichtlichen, kulturgeschichtlichen und besonders auch örtlichen Gründen zu beweisen, daß der Grundstock der Nibelungennot auf der lateinischen Darstellung der Nibelungensage beruhe, mit der Bischof Pilgrim von Passau (um 980) — laut der Klage — seinen Schreiber Konrad betraut habe, während alles übrige, also die Überarbeitung des zweiten Teils und der erste Teil, von einem österreichischen, ritterlichen Minnesänger (um 1200) und seinen Fortsetzern herrühre. — Der abschließende zweite Teil der Abhandlung will im wesentlichen den Nachweis erbringen, daß sich gewisse Sonderbarkeiten (z. B. das Dasein einer christlichen Mark Rüdigers unter hunnischer, bzw. magyarischer Oberhoheit und der Wirrwarr mit Traismauer und Zeiselmauer auf Kriemhildens Brautfahrt) nur von dem Boden der obigen Hypothese aus begreifen und — verzeihen lassen. — Die Pilgrim-Hypothese ist ja an sich nicht neu, aber ich möchte behaupten, daß sie noch niemals so glaubhaft gemacht worden ist, wie das hier geschieht.

Strölin, Emil, Homers Gesänge und das Nibelungenlied im Gymnasialunterricht. Ein Beitrag zum Verfahren der vergleichenden Betrachtung. Reutlingen, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 742.

Homers Gesänge und das Nibelungenlied werden erstens hinsichtlich der ihnen in den verschiedenen Zeitaltern gewordenen Wertschätzung und sodann hinsichtlich der ihnen gemeinsamen „Frage" (der Weg führt von Wolf und Lachmann bis zu den Zeitgenossen, Cauer, Oskar Jäger, Wilamowitz u. a.) mit einander verglichen. Weiterhin werden die beiden Dichtungen in ihrer Eigenschaft als Epen (Verhältnis zu Geschichte, Sage und Mythus, Grundidee, Charaktere, Ausdruck), sowie in ihren Beziehungen zu Lyrik und Drama einander gegenübergestellt. Wem daran gelegen ist, seinen Schülern, etwa im letzten Halbjahr vor der Reifeprüfung, eine abschließende Übersicht über all diese Dinge — natürlich nur in großen Zügen — zu geben, dem bietet Strölins Arbeit alles, was er dazu braucht.

Splettstößer, Willi, Vittorio Alfieris Oreste übersetzt. Berlin, dreizehnte Realschule. Progr.-No. 148.

Eine Verdeutschung des Oreste ist in der (unvollständig gebliebenen) Gesamtübersetzung von Alfieris Trauerspielen enthalten, die Wilhelm von Lüdemann und andere — Zwickau 1824—26 — herausgegeben haben. Splettstößer geht mit dieser Übertragung, der einzigen, die bis jetzt vorhanden war, ziemlich scharf ins Gericht, aber ich fürchte, Lüdemann würde an den Versen seines Rivalen auch manches auszusetzen haben, wenn er noch lebte. In dem Verse: Ansehen; dennoch schickt sich's, wie mich dünkt, [das Ánsehen!] und noch mehr in dem Verse: Wir sind auch Griechen, ließen Kretas Küste [auch ist stark betont!] wird doch wohl der jambische Rhythmus ein wenig mißhandelt, auch wenn man den Ton noch so sehr in der Schwebe hält. Noch weniger gefällt mir: Pylades, ach! Du schweigst? — Aber das sind schließlich Kleinigkeiten, die den durchaus ansprechenden Eindruck, den die Übertragung sonst in Hinsicht auf Sprache und Versbau macht, kaum sehr beeinträchtigen.

Prehn, August, Agnes Bernauer in der deutschen Dichtung. Nordhausen, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 302.

Verfasser gibt zunächst die Geschichte der Agnes Bernauer in der Darstellung der Chronisten und würdigt sodann mit größerer oder geringerer Ausführlichkeit die zahlreichen dramatischen Bearbeitungen, die der dankbare Stoff von Hoffmann von Hoffmannswaldau an bis zu Martin Greif gefunden hat. Am längsten verweilt die treffliche, außerordentlich eindringende und anregende Darstellung bei den Versuchen von Ludwig und Hebbel, die Tragik, die in dem Schicksale der reinen, unschuldigen Augsburgerin liegt, in ihrer ganzen Tiefe zu erfassen und die Katastrophe vom Standpunkte nicht bloß der Staatsräson, sondern der Welträson aus als unvermeidlich erscheinen zu lassen. Das ist im vollen Maße bloß Hebbel gelungen, dank seiner genialen, tiefgründigen Auffassung von tragischer Schuld. — Die verdienstliche Arbeit bietet zum Schluß noch eine dankenswerte Übersicht über die Literatur zum Agnesproblem.

May, O., Die nationale Richtung in der deutschen Dichtung von der Mitte des 18. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts. Glatz, Königl. kath. Gymnasium. Progr.-No. 231.

Übersichtliche, in Form und Auffassung durchweg ansprechende Bearbeitung des an sich bekannten Stoffes.

Portzehl, Otto, Die Lehre vom Bedeutungswandel in der Schule. Teil I. Königsberg i. Pr., Königl. Hufengymnasium. Progr.-No. 10.

Die Untersuchungen der noch jungen semasiologischen Wissenschaft sind in den verschiedensten Wörterbüchern und Zeitschriften niedergelegt, sodaß es in der Tat nahe lag, die sichersten Ergebnisse Lehrern und Schülern unserer höheren Lehranstalten durch eine Auswahl typischer, im Gesichtskreise der Schule gelegener Beispiele bequem zugänglich zu machen, wenn auch natürlich von einem selbständigen Unterrichte in diesem Gegenstande nach wie vor keine Rede sein kann. Der hier vorliegende erste Teil behandelt den Bedeutungswandel innerhalb derselben Begriffssphäre und zwar unter den Rubriken: Begriffsverengung, Begriffserweiterung, Veredelung und Vergröberung des Wortsinns. Diese Vierteilung ist durch Nützlichkeitsgründe gerechtfertigt, denn daß die beiden letzten Punkte strenggenommen unter die beiden ersten gehören, ist dem Verfasser nicht entgangen. Unter den 191 Beispielen ist manches, das vom Wege der Schule zu weit abliegt, aber es steht ja in dem Belieben des einzelnen Benutzers, sich das ihm Zusagende auszuwählen. Umgekehrt sind hier und da Ergänzungen angebracht. Zu Wittum (von widmen) gehört z. B. das in Schlesien ganz gebräuchliche Widemut, Widmut, ursprünglich Ausstattung einer Pfarre durch Liegenschaften, jetzt diesen Grundbesitz selbst bezeichnend. Zu *offerre* (opfern) wäre anzumerken, daß sich der Wortsinn nicht bloß in den entsprechenden französischen und englischen Ausdrücken, sondern auch — bis heute — bei uns zu der spezifisch kirchlichen Bedeutung einer Geldspende für den Geistlichen, den Küster oder die Kirche selbst verengt hat. Ebenso wird der Ausdruck Sermon nicht bloß im Französischen und Englischen, sondern auch bei uns für Predigt, allerdings in noch engerem Sinne für Leichenpredigt gebraucht. Die Schule ist dem Verfasser jedenfalls für seine fleißige und kenntnisreiche Arbeit zu Dank verpflichtet.

Heinrich, Traugott, Zur Aussprache der Stoßlaute in der neuhochdeutschen Schriftsprache. Ein Beitrag zur Aussprachfrage. Berlin, Zweite städt. Realschule. Progr.-No 137.

Ein Gesanglehrer, der von der kräftigen Aufnahme phonetischer Studien nicht nur eine Hebung seines Standes, sondern auch eine Entlastung der Schuljugend, siegreiches Vordringen der deutschen Sprache und des Deutschtums überhaupt, kurz eine gewaltige Förderung der nationalen Wohlfahrt erwartet. Nun, der Deutsche ist ja wohl immer geneigt, gerade von dem Senfkorn, das er zum Keimen gebracht hat, einen Baum zu erhoffen, der das ganze Erdreich beschattet. Immerhin läßt sich nicht verkennen, daß sich der Verfasser mit großem Eifer in die schwierigen Fragen der Lautlehre und in die dazu gehörige wissenschaftliche Literatur vertieft hat. Nicht bloß bei dieser Gelegenheit, denn er hat schon früher „Studien über deutsche Gesangaussprache. Ein Beitrag zur Gewinnung einer deutschen Sangeskunst" (Berlin, A. Duncker) veröffentlicht. Die unverblümte Geringschätzung, mit der Verfasser die neueste Rechtschreibe-Reform und vor allem die „Deutsche Bühnenaussprache" und ihren Herausgeber sowie andere Akademiker behandelt, zeugt jedenfalls von Unerschrockenheit und Selbständigkeit. Im übrigen verliert sich die Darstellung nicht selten ins Persönliche und behaglich Episodische. Auch der Ausdruck im einzelnen ist zuweilen zu beanstanden. S. 1 heißt es z. B.: — — „des interesses für ein — — standesinteresse". — Ebenso ist die Wendung: „Ein schritt, von dem von allen seiten bedauert wird, daß er nicht getan wurde," (S. 34) kaum zu halten. — Immerhin, meine ich, werden die beteiligten Fachgelehrten nicht so ohne weiteres an den ernsthaften Studien eines Exoterikers vorübergehen können, und so glaube ich denn, seine Schlußergebnisse hier mitteilen zu müssen: „wir kommen zur annahme einer scheidung unserer stoßlaute in mundstoßlaute und nasenstoßlaute; beide gruppen trennen sich wieder in verschlußlaute und explosivlaute. Die explosivlaute können von einem hauche getragen sein — dem sich das homorgane reibegeräusch beimischen kann (affrikata) — oder eines solchen ermangeln. Im letzteren falle können sie stimmhaft oder stimmlos sein. Auch bei den verschlußlauten kann der Stimmton auftreten."

Stephan, Christoph, Laut und Begriff im Neuhochdeutschen. Kalk, Gymnasium. Progr.-No. 556.

Die wertvolle Untersuchung, die sich schon durch ihre abgerundete, streng wissenschaftliche Vortragsweise empfiehlt, wendet sich zunächst gegen die jüngste, angeblich epochemachende Sprachtheorie der Brüder Wilhelm und Ernst Meyer. Sodann wird die Anschauung entwickelt, daß nicht nur mit einem Lautkomplex als Ganzem (Wurzel, Wort) ein bestimmter Begriff verknüpft sei, sondern daß auch zwischen den einzelnen Lauten und den einzelnen Begriffselementen feste und gesetzmäßige Beziehungen bestehen müssen, die heute noch gerade so gut in der Sprache wirksam sind wie in der Urzeit. Es handelt sich also darum, von einer möglichst großen Menge von Einzeltatsachen auszugehen und daraus im Wege der Induktion die Bedeutung der einzelnen Laute, Konsonanten und Vokale, zu erschließen. Verfasser tut dies vorläufig bloß — auf Grund eines reichen, tabellarisch geordneten Sprachstoffs — für die Gruppe der eigentlichen

Onomatopoetika (der Schallnachahmungen Wundts), er bohrt also das Brett verständigerweise da an, wo es am dünnsten ist. Man darf auf die Fortsetzung der Arbeit gespannt sein. Die hier angewandte Methode, die übrigens schon Herder im Sinne gehabt hat, verspricht Ergebnisse bis in die Reihen der Abstrakta hinein, vorausgesetzt, daß von ihrer ursprünglich konkreten Bedeutung noch etwas zu erkennen ist.

Johannesson, Fritz, Betrachtungen über Jugendlektüre und Schülerbibliotheken. Berlin, Vierzehnte Realschule. Progr.-No. 149.

Soll die Jugend lesen? Wie soll sie lesen? Was soll sie lesen? Die ersten beiden Fragen beantwortet Verfasser wie folgt: Während der ersten drei oder vier Schuljahre muß alle freie Zeit unverkürzt dem Spiel und der Leibesübung gehören. Alsdann mag man dem Jungen, sobald ihn danach gelüstet, getrost das Lesen gestatten, anfangs für wenige Stunden in der Woche, später in allmählicher Steigerung für längere Zeit. Doch darf über dem Lesen nie die Ausbildung des Körpers vernachlässigt werden, und das Lesen darf in keinem Falle in Vielleserei ausarten. — Diese Forderungen werden auf allgemeine Zustimmung rechnen können; ich für mein Teil schließe mich auch den Vorschlägen an, die weiterhin für die Auswahl des Lesestoffes gemacht werden, obgleich ja die Meinungen in diesem Punkte geteilt sind. Ich freue mich z. B., daß der alte wackere Lederstrumpf die Prüfung besteht, während die sonstigen, mehr oder weniger blutrünstigen Indianerromane ebenso wie die Erzählungen von O. May verworfen werden. Und ich bin auch der Ansicht, daß die Schülerbibliothek der oberen Klassen Autoren der jüngsten Vergangenheit oder der Gegenwart wie Hebbel, Ludwig, Wildenbruch, G. Hauptmann, Raabe, Seidel, Liliencron, selbst einem Ibsen — das sind nur einige wenige von den Namen, die Johannesson aufzählt — offen stehen muß. — Im übrigen möchte ich den zahlreichen Amtsgenossen, die mit Schülerbibliotheken zu tun haben, den Rat geben, sich mit meiner kargen Inhaltsangabe nicht zu begnügen, sondern die gediegene Abhandlung selbst zu lesen.

Deussen, W., Kleine Beiträge zum deutschen Unterricht. I. Definitionen und ihre Verwertung für den Aufsatz. Münstereifel, Kgl. Gymnasium. Progr.-No. 572.

Daß Übungen im Definieren nützliche Denkübungen sind, und daß die so erarbeiteten Begriffsbestimmungen außerdem die sichere Grundlage für die Behandlung aller in die Gedankensphäre dieser Begriffe fallenden Aufsatzthemen, Sentenzen, Sprichwörter u. dgl., abgeben, das sind Dinge, die sich kaum bestreiten lassen. Nach meiner Erfahrung wird man sich aber darauf beschränken müssen, die allerwichtigsten ethischen, ästhetischen, literarischen usw. Begriffe mit Hilfe alles dessen, was in der Schule gelesen und gelernt worden ist, ohne ermüdende Kleinlichkeit, wenn auch im wesentlichen einwandfrei, festzustellen. Auf synonymische Unterscheidungen, die Deussen besonders zu schätzen scheint (vgl. z. B. Mut, Tapferkeit, Heldenmut, Kühnheit, Keckheit, Dreistigkeit, Frechheit, Waghalsigkeit, Tollkühnheit, Verwegenheit, Vermessenheit), wird man sich indessen, schon aus Mangel an Zeit, nur dann einlassen können, wenn der verkehrte Gebrauch solcher inhaltlich verwandten Begriffe zu befürchten ist. — Unter den 76 Definitionen dürfte diese und jene genauer zu fassen sein. Z. B. „Ehrgeiz: Fast

krankhaftes Streben nach dem Vorhandensein des Urteils der andern über uns, daß wir in allem nach Möglichkeit unsere Pflicht getan haben". Als wenn der Ehrgeizige immer soviel Wert auf die Pflichtmäßigkeit seines Handelns und die Anerkennung dieser Pflichtmäßigkeit legte! — „Ehre: Urteil der andern über einen, daß er in allem nach Möglichkeit seine Pflicht getan habe." Hier vermißt man den Unterschied zwischen äußerer und innerer Ehre. Wer keine Ehre „im Leibe" hat, hat überhaupt keine.

Fischer, Richard, Von der Pflege des Naturgefühls im deutschen Unterrichte auf der unteren Stufe höherer Lehranstalten. Glauchau, Realschule mit Progymnasium. Progr.-No. 712.

Das Problem der Kunsterziehung kann nur gelöst werden, erklärt der Verfasser, wenn die liebevolle Ausbildung des den Kindern eingeborenen Natursinnes und der daraus entspringenden ethischen, wissenschaftlichen, künstlerischen und materiellen Werte von vornherein zur Grundlage der gesamten außerhäuslichen Erziehung gemacht wird, wenn sie den roten Faden bildet, der sich in der Schule durch alle Unterrichtsgegenstände ohne Ausnahme, besonders aber den deutschen Unterricht, hindurchschlingt. Durch die Natur zur Kunst! Der Weg zum Verstande führt durch das Herz! Pflege der äußeren und inneren Anschauung! Die Bildlichkeit und Volkstümlichkeit des Ausdrucks, die das Kind in die Schule mitbringt, muß erhalten, entwickelt, durch sprachgeschichtliche Unterweisungen gestützt werden. Bei der Erlernung der Sprache ist das Hauptgewicht auf das Sprechen zu legen, nicht auf das Schreiben.

Nach meinem Gefühl stehen diese warmherzigen und dabei maßvollen, auf Männer wie Hildebrandt, A. Biese und Avenarius zurückweisenden Ausführungen im wohltuendsten Gegensatze zu dem lauten Gebaren mancher Kunsterziehungsschwärmer. Was liegt näher als der Gedanke, die Herzen unserer Kinder vorerst für die unerschöpflichen Reize des Naturschönen aufzuschließen? Wenn sie gelernt haben, den seelischen Gehalt eines Naturbildes zu fühlen, dann werden sie späterhin auch begreifen, daß der echte Künstler insofern dem Weltschöpfer ähnelt, als er seinen Erzeugnissen Seele und Leben einhaucht. Dieser nicht bloß auf die Außenseite der Dinge gerichtete Anschauungsunterricht ist wohl in der Tat für die Schule der Ausgangspunkt zu jenen Wegen, die Schiller in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts gegangen ist. Aber zur inneren Anschauung gelangt man nur durch eine gewisse Beschaulichkeit, und ich befürchte, daß das zarte Pflänzlein dieser beschaulichen, vom Schönen leise zum Sittlichen und Religiösen überleitenden Erziehungsweise in der Unrast unserer Zeit, die auch im heutigen Unterrichtsbetriebe zu spüren ist, schlecht gedeihen wird. Dieser Betrieb sucht in erster Linie „positive" Werte zu liefern, die sich zensieren, registrieren und kontrollieren lassen. Der Schulrat Dr. Johannes Eichholtz hat ja nun freilich bei einer Revision seinen Lehrern gesagt: „Die Schule lehrt gewöhnlich das große Nacheinander vom Samen bis zur Ernte so: pflügen, eggen, säen, ernten. Das Leben aber lehrt: pflügen, eggen, säen, wachsen, wachsen, wachsen, ernten. — — Zwei Worte möchte ich auf jedes Lehrpult schreiben. Das eine: Rast ich, so reif ich. Und das andere: Muß und Zwang ist aller Laster Anfang." Aber dieser Schulrat steht vorderhand bloß auf dem Papier — der Deutschen

Romanzeitung, Jahrg. 1908, No. 27. Ich möchte gleichwohl den hier beginnenden Roman von Paul Georg Münch („Der Weg ins Kinderland"), der die guten, aber auch bedenklichen Seiten der sogenannten Kunsterziehung in anregender Weise behandelt, auch dem Pädagogen von Fach aufs wärmste empfehlen.

Eskuche, Gustav, Schülergespräche in Versen, mit einem Nachwort über deutsche Schulfeste. Stettin, Stadtgymnasium. Progr.-No. 183.

I. Nach einer Rheinreise. II. Was soll ich werden? III. Nach einer Cäsarstunde. — Vertreter verschiedener Klassenstufen, vom Reifeschüler bis zum Quartaner, teilen sich — etwa so wie die Wortführer der verschiedenen Waffengattungen in Wallensteins Lager — ihre Erlebnisse, Eindrücke, Gedanken, Wünsche und Hoffnungen mit. Ohne irgendwie lehrhaft und damit langweilig zu werden, geben diese wohllautenden, leichtbeschwingten Jamben ein vorzüglich gelungenes Bild von der geistigen und sittlichen Welt, in der unsere höheren Lehranstalten leben oder doch leben sollten. Es gibt gar kein besseres Mittel, den Angehörigen unserer Schüler und weiteren Kreisen einen Einblick in diese Welt zu verschaffen, die so viele für unwirtlich und öde halten, als eins dieser Schülergespräche, namentlich das zweite, bei Schulfesten zu Gehör bringen zu lassen. Auch das ist „Kunsterziehung", auch hier führt der Weg durch das Morgentor des Schönen in der Erkenntnis Land! Denn daß der Verfasser dieser prächtigen Schülergespräche alle Eigenschaften besitzt, die den „wirklichen" Dichter machen, als da sind Geist und Gemüt, Gestaltungskraft, Sprachgewandtheit — und zu alledem gesellt sich ein herzerfreuender Humor —, das wird jeder zugeben, der diese Gespräche gelesen hat. — Auch das Nachwort über die zweckdienliche und wirkungsvolle Einrichtung deutscher Schulfeste ist sehr beachtenswert.

Brieg. Paul Geyer.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Französische Lesebücher und Gedichtsammlungen.*)

Auf dem XI. Neuphilologentage zu Köln ist von dem Breslauer Ausschuß für den französischen Lektürekanon der Vorschlag gemacht worden, alles, was zur Beseitigung der unvermeidlich gebliebenen Lücken in den Listen erforderlich ist, in einem französischen Lesebuch zusammenzufassen, das neben der Lektüre zusammenhängender Werke auf der Oberstufe zu gebrauchen sei. Die an den Inhalt einer solchen Chrestomathie zu stellenden Forderungen sind etwa folgende: Sie soll Proben der wirklich bedeutenden Schriftsteller der letzten Jahrhunderte, insbesondere des 18. Jahrhunderts und da natürlich von Voltaire, Rousseau, Montesquieu, einige Briefe, eine gedrängte orientierende Übersicht über die Hauptepochen der Literatur aus Originaltexten und kurze Biographien der großen Dichter bringen. Ein Jahr früher hatte bereits Dr. Friedr. Klincksieck nach diesen Grundsätzen das erste seiner zwei Unterrichtswerke, denen sich in schneller Folge mehrere ähnliche anreihten, herausgegeben: Französisches Lesebuch für die ssen höherer Lehranstalten bei Renger 1903, VII u. 236 S., geb. 2,25 M.; daneben getrennt: Anmerkungen (rein sachlicher Art) zu 0,80 M. und sodann die Chrestomathie der französischen Literatur des 19. Jahrhunderts. 1905. X u. 404 S., geb. 3,50 M. Beide sind durch die These 8 der Breslauer Beratungen (1902) ins Leben gerufen. Die vorzüglichen Bücher, die den verdienten Beifall gefunden haben, bezeichnen einen gewaltigen Fortschritt gegen die älteren Sammelwerke von Ploetz und Herrig-Burguy. Zur Veranschaulichung dieser Vorzüge, die auch in den folgenden literarischen Neuigkeiten anzuerkennen sind, ist eine etwas eingehendere Würdigung geboten, dafür um so größere Beschränkung später zulässig. Nach zwei Gesichtspunkten hat Klincksieck die Auswahl des Stoffes getroffen: alle umfangreicheren, die Lektüre für ein Semester bildenden Werke und die in billigen Sonderausgaben zugänglichen Dramen sind ausgeschlossen, sodann ist die Literatur der letzten fünfzig Jahre weit mehr als bisher berücksichtigt. Die Philosophen des 18. Jahrhunderts, deren Namen der

*) Durch Wechsel der Mitarbeiter erscheint die Besprechung verspätet.

Schüler immer wieder begegnet und ohne deren Kenntnis ihm das Verständnis der ganzen Epoche verschlossen bleibt, die jedoch nur eine kurze Zeit die Lektüre bilden dürfen, kommen endlich zur Geltung. Lobenswert und wohlgelungen ist das Bemühen des Herausgebers, den einzelnen Autoren nach ihrer Eigenart gerecht zu werden, ein Bemühen, das den alten Anthologien nicht eigen ist. So geben beispielsweise im Lesebuch die Stücke Lamartines einen Begriff von seinem Grundzug, der Schwermut in ihrer Vereinigung mit der Liebe zur Natur, vor allem zum Herbst. Andererseits sind mit reiflicher Überlegung Stücke aufgenommen, die einander ergänzen oder im Gegensatz stehen, so die Romantik und der Realismus in den Abschnitten Venise von G. Sand und Taine. Überhaupt darf man beiden Sammlungen die Originalität zuschreiben, daß sie interessante und in Frankreich pädagogisch längst geschätzte Werke (auch schwer zugängliche) bei uns zur Einführung bringen wollen. Seit Jahren haben sich auf französischen Schulen die älteren Erzähler Bürgerrecht erworben wie Balzac, Flaubert; eines der besten, bisher an deutschen Anstalten unbekannten Stücke von A. de Vigny ist „La mort du loup". Ungemein dankbar sind die Abschnitte aus Zola, Maupassant, Bourget und namentlich Anatole France. Manches ist natürlich nach einem Zeitraum von mehr als vier Jahren in jüngere Lesebücher übergegangen. — In beiden ist Prosa und Poesie vereinigt. Die 50 Gedichte des trefflichen, bereits an verschiedenen Schulen Preußens, Sachsens und der Schweiz eingeführten Lesebuches sollen für die oberen Klassen jeder Schulgattung ausreichen. Unter den älteren Lyrikern steht neben Lamartine und V. Hugo in vorderster Reihe A. de Musset, unter den neueren treten am meisten Leconte de Lisle und Sully Prudhomme hervor. — Der niedrige Preis dürfte wohl die Praxis gestatten, (wie sie auch vom Kanonausschuß gedacht ist), das Buch als Quartals- oder Semesterlektüre für O II zu verwenden und dann als Ergänzungsband gelegentlich nach Bedarf heranzuziehen. — Die Chrestomathie ist in erster Linie für Studierende der französischen Literatur überhaupt, in zweiter aber auch für Schüler auf der Oberstufe bestimmt. Daher ist sie mit kurzen Notizen über Leben und Hauptwerke der Schriftsteller ausgestattet; wünschenswert wären auch Anmerkungen. Dem Lehrer bleibt nach den Verhältnissen die Auswahl aus dem reichen Material überlassen, das wohl kaum pädagogisch Bedenkliches enthält. (Etwas anders urteilt freilich Charléty, Neuere Sprachen XIII, 558.) Als erstes hat sich das kleine Werk unverzagt an die Erzeugnisse der allerletzten Jahrzehnte herangewagt: es bietet außer den im Lesebuch vertretenen Schriftstellern, Proben von Stendhal, den Gebrüdern Goncourt, Loti, Hérédia, Renan, Brunetière, Faguet, Fustel de Coulanges (dessen geradezu klassisches Werk La Cité antique in Frankreich 18 Auflagen erlebt hat und uns jetzt in der Übersetzung von Paul Weiß geschenkt ist). Mit Recht ist dagegen Dichtern, die sich überall breit machen, wie der von uns überschätzte Coppée, weniger Platz eingeräumt. Die Briefe (von Mérimée, Flaubert) führen nicht nur den Briefstil vor, sondern beleuchten auch das literarisch Interessante des Autors und womöglich des Empfängers; so ist der in Deutschland nahezu unbekannte Brief von Sainte-Beuve an Baudelaire vielleicht die beste Kritik dieses letzteren.

Die Gedichte sind hier mit so feinem Verständnis ausgesucht, daß sie die

ganze, im Laufe der Zeit veränderte Richtung ihres Verfassers trefflich zum Ausdruck bringen. Man lese Verlaine. Von ihm sind „J'allais par des chemins perfides" und „Les faux beaux jours" recht gut in der Schule zu behandeln. Wie wir hören, ist die Chrestomathie bereits in den neuphilologischen Seminarien mehrerer Universitäten den französischen Übungen zugrunde gelegt. In diesen beiden schönen Blumenlesen, die sich hoffentlich recht bald in den Händen vieler Fachgenossen befinden, hat ein Schulmann, dem enge Verbindung mit Frankreich von Jugend an und eine nicht kurze Tätigkeit als Lektor in Marburg einen seltenen Überblick über die neuere Literatur verschafft haben, das Ergebnis einer langjährigen Lektüre der Schriftsteller selbst, sowie der bedeutenden einschlägigen literarhistorischen Werke niedergelegt.

Fast zu derselben Zeit und in derselben Absicht, die Lektüre zusammenhängender Schriften zu ergänzen durch Bruchstücke aus Autoren, die für die Entwicklung und Eigenart der Literatur überaus wichtig sind, veröffentlichte Dr. Fuchs die *Anthologie des Prosateurs français* (ein Handbuch der französischen Prosa vom 17. Jahrhundert bis auf die Gegenwart) bei Velhagen & Klasing, Bändchen 158, 1905, X u. 384 S., geb. 2,50 M. Die Beschränkung auf die Prosa erlaubte Fuchs im allgemeinen die Aufnahme einer größeren Anzahl von Schriftstellern des 17. und 18. Jahrhunderts, die oft durch mehrere Proben charakterisiert werden. Mit Vorliebe zieht er Selbstzeugnisse, so bei Descartes, Rousseau, Zola über ihre Entwicklung oder literarische Manifeste, programmartige Ausslassungen heran, durch die er Literatur- und Kulturgeschichte zu unterstützen gedenkt. Wenn es ihm vor allem am Herzen liegt zu zeigen, „daß die Beschäftigung mit dem Fränzösischen durchaus geeignet ist, jene höhere Geistesbildung und jene humanistische Lebensauffassung zu übermitteln, die nach einer verbreiteten Auffassung nur die alten Sprachen und allenfalls die Muttersprache zu verschaffen vermögen", so spricht er damit eine alte unbestrittene Tatsache aus. Welche andere Forderung ist denn seit Jahrzehnten an die auf der Oberstufe zu lesenden Texte gestellt worden? Es ist ihm gelungen durch die mit pädagogischem Geschick getroffene Auswahl diesen Bildungswert aufs glänzendste nachzuweisen, wenn er auch — das befürchtet er selbst — mitunter der Fassungskraft der Primaner allzuviel zumutet. Doch das ist gut, das Wort des Lehrers wird dadurch nicht überflüssig. Am Ende des durch zwölf Porträts geschmückten Buches stehen *Notes biographiques,* die sich meist an die Darstellung von des Herausgebers *Tableau de l'histoire de la littérature française* (Velhagen & Klasing, Bd. 150) anschließen. Ein deutsch geschriebener Ergänzungsband (zu 1 M.) enthält in löblicher Knappheit sachliche und sprachliche Anmerkungen. Die gediegene und interessante Arbeit, die uns einen tiefen Einblick in den Reichtum und die Vielseitigkeit der französischen Prosaliteratur gewährt, ist durchweg sehr günstig beurteilt worden. Weniger allgemeiner Zustimmung erfreute sich Fuchs mit seinen dem gleichen Zwecke der Vertiefung des Unterrichts dienenden „Ausgewählte Essais (6) hervorragender französischer Schriftsteller des 19. Jahrhunderts. (Velhagen & Klasing. 142. Lieferung. 1902. IX u. 109 S., geb. 1,10 M.). Der schöne Grundgedanke, der vor allem in P. Cauer einen warmen Fürsprecher gefunden hat, den Schülern auch in den neueren Sprachen philosophische Lektüre zu bieten, soll bei der Besprechung der

Ruskaschen Sammlung (Karl Winter, Heidelberg) eingehender erörtert werden. Ob diese ästhetischen und philosophischen Aufsätze „mit echt französischer Denk- und Anschauungsweise" von Sainte-Beuve, Taine, Brunetière und Texte mit Ausnahme von G. Paris, *La chanson de Roland et les Nibelungen* und J. Lemaîtres Ansprache über den Patriotismus bei Gelegenheit einer Preisverteilung des Lyzeums in Orleans, den Primanern wirkliches Interesse abzugewinnen vermögen, ist sehr fraglich. Jedenfalls setzen sie bei ihnen tüchtige sprachliche Kenntnisse und ziemliche Vertrautheit mit der Literatur voraus, dem Lehrer lassen sie erfreulicherweise ein gut Teil Arbeit. Den Versuch mit diesem Bändchen wollen wir an unserem Realgymnasium wiederholen; seine Anmerkungen und Einleitung verdienen alle Anerkennung. Einfachere Kost bevorzugen K. Kühn und S. Charléty in *La France littéraire. Extraits et histoire.* (Mit einem Plan von Paris, einer Karte der Umgebung von Paris und einer Karte von Frankreich.) Velhagen & Klasing 1906. VIII u. 376 S., geb. 3,50 M. Ein *Appendice* bringt *Notes explicatives, biographiques et littéraires* und endlich eine sehr gedrängte *Prosodie française.* — Die Chrestomathie stellt sich dar als eine für die oberen Klassen bestimmte Fortsetzung zu Kühns bekanntem Lesebuche *Le France et les Français* (ist aber auch allein zu gebrauchen) und verdankt diese erweiterte Gestalt der Kölner Tagung von 1904. Maßgebend waren für die Auswahl des Stoffes die oben angeführten Grundsätze. Durch sprachlich leichtere und mehr interessierende Texte möchten die Herausgeber den Schüler zu selbständiger Privatlektüre anreizen und durch Erklärung mancher Stücke bloß in französischer Sprache (nach Walters Methode!) ein größeres Pensum bewältigen. In den *Extraits* liegen Proben der wirklich bedeutenden Schriftsteller seit dem 17. Jahrhundert vor, meist unter Ausschluß der für Schulausgaben bearbeiteten Werke. Wir begrüßen besonders: Kardinal de Retz, Fénelon (Lettre à Louis XIV) den Duc de Saint-Simon, Beaumarchais (Mariage de Figaro, V, 3), Rostand (Cyrano de Bergerac, I. scène de la ballade); Reden von Thiers (Sur la déclaration de guerre), Gambetta, Pasteur und Berthelot. Dazu gesellen sich Briefe, Fabeln, lyrische Gedichte. Die unter möglichster Beschränkung ausgewählten Kapitel fördern die Kenntnis von Land und Leuten und charakterisieren die Verfasser in ihrer Richtung und Bedeutung für die Zeit. Im II. Teil *(Histoire)* ist überall auf die allgemeine und Kulturgeschichte Bezug genommenen. Die Abschnitte aus französischen Originalwerken (von P. Albert, Nisard, Lanson) sind so gewählt, „daß in der Regel die Proben des ersten Teils oder die in der Schule gelesenen Werke die Unterlage und Anschauung dazu geben". Aufgenommen sind auch Analysen von je drei Stücken Racines und Corneilles, die nicht regelmäßig gelesen würden. (Der Kanon der Rheinprovinz schreibt allerdings die Lektüre wenigstens eines ihrer Meisterdramen für jede Schülergeneration vor.) Eine planmäßige Durcharbeitung der Sammlung auf der Oberstufe neben der Lektüre der vom Kanon vorgeschriebenen Werke, wird ohne Zweifel die gewünschten Resultate erzielen. Sie bedarf weiter keiner Empfehlung. — Man ist überrascht und erfreut über alle diese tüchtigen Leistungen, die sich in der Praxis als ganz vorzügliche Unterrichtsmittel erweisen werden. Die wirklich geschmackvolle Ausstattung, der große und klare Druck, der niedrige Preis werden ihnen mehr und mehr Freunde gewinnen.

Weniger Wert legen auf diese durchaus nicht unwichtigen Äußerlichkeiten die im

wesentlichen unveränderten Neuauflagen der zwei über dreißig Jahre alten Chrestomathien des Straßburger Oberrealschuldirektors Dr. Hubert H. Wingerath:

1. *Choix de lectures françaises à l'usage des écoles secondaires. Première partie: Classes inférieures; précédée d'exercices de lectures et accompagnée d'un vocabulaire.* Onzième édition. Cologne 1905. M. Dumont-Schauberg. XXIV u. 255 S. ungeb. 2 M. und 2. *Deuxième partie: Classes moyennes.* Huitième édition. ebenda 1906. XIV u. 400 S. ungeb. 3 M.

Das für Gymnasial- wie Realanstalten bestimmte Wingerathsche Buch (Prosa und Poesie mit Ausschluß der dramatischen) hat sich frühzeitig, zuerst an reichsländischen, später auch an preußischen Anstalten eingebürgert und ist in Frankreich nicht unbeliebt. Von der Kritik wohl einstimmig als trefflich empfohlen, war es das erste, das sich eine Konzentration des Unterrichts zur Aufgabe machte. In beiden Teilen knüpfen die Lesestücke nach Möglichkeit an die verschiedenen Unterrichtsgegenstände der bezüglichen Klasse an. In der geschichtlichen Abteilung von Teil I erstrebt der Herausgeber die auf dieser Stufe erforderliche biographische Behandlung der Stoffe, die ausschließlich der alten Geschichte entnommen sind; der zweite Band bietet fast nur neuere und neueste Geschichte in geschickt ausgeschnittenen Kapiteln. (Den aus dem Deutschen übersetzten Artikel „Kaiserproklamation" möchten wir lieber missen.) Indem Wingerath auch den Realwissenschaften im allgemeinen leicht verständliche und anregende Stücke entlehnt, hat er sein allerdings nicht unanfechtbares Prinzip glücklich durchgeführt. Als wertvolle Muster für Gelegenheitsbriefe aller Art heißen wir die eleganten, geschichtlich und literarisch interessanten *Lettres* willkommen. Eine angenehme Zugabe hat Teil II: eine Karte Frankreichs und „eine Verteilung der Lesestücke auf die drei Jahre der Mittelstufe (besonders der Oberrealschulen), die sich in wesentlich dieser Gestalt seit langen Jahren an der Realschule bei St. Johann aufs beste bewährt."

Gedichtsammlungen.

Die Mehrzahl der neuesten Lesebücher möchte, wie wir gesehen haben, eine besondere Gedichtsammlung entbehrlich machen, doch bleibt aus manchen Gründen die Einführung einer inhaltreichen, den Schüler durch alle höheren Klassen begleitenden Anthologie geboten. Der Lehrer muß die Möglichkeit haben, aus den engen Grenzen des in jenen enthaltenen Stoffes hinauszugehen und den Schülern weitere Blicke zu eröffnen, wenn er ihnen ein klares Bild von der Eigenart und der Entwicklung der französischen Dichtung, namentlich des letzten Jahrhunderts entwerfen will. Schließlich wird er auch ihrer und seiner eigenen Neigung Rechnung zu tragen haben. Wie die Pilze schießen die Sammlungen aus der Erde. Doch kann man sich — das sei gleich Eingangs hervorgehoben — nicht der Erkenntnis verschließen, daß die meisten der uns vorliegenden zur Benutzung an Vollanstalten wenig geeignet sind.

Da ist zunächst die 3. Auflage der aus dem Jahre 1884 stammenden „Auswahl französischer Gedichte für Schule und Haus" von Prof. Dr. Heinrich Saure. Berlin 1905. F. A. Herbig. VIII u. 143 S. geb. 2 M.

Das Ganze ist eine erweiterte Separatausgabe des poetischen Teiles der Saure-

schen französischen Lesebücher. Die chronologische Anordnung des Materials bezweckt zugleich, das erforderliche Material für etwaigen literarhistorischen Unterricht zu geben. Unter den Dichtern ersten Ranges, „auf die er sich beschränkt", entdecken wir eine Masse von wenig hervorragenden Männern, z. B. des Volkssängers Brizeux, der bei weitem nicht die Bedeutung von Béranger hat oder Romantiker niederen Grades, überhaupt Namen, über die die bekanntesten Literaturgeschichten Aufklärung verweigern. Dagegen ist Saure an den epochemachenden Erscheinungen der letzten Dezennien, ohne Notiz zu nehmen, vorübergegangen. Diese empfindliche Lücke können die epischen Dichtungen (ein Bruchstück der wohl nirgends mehr gelesenen Henriade oder Szenen erzählenden Inhalts von Corneille, Racine) doch nicht ausfüllen. Charakteristisch für das Buch ist, daß die dritte Auflage ein unveränderter Abdruck der zweiten ist (aus welchem Jahr?); der Konservatismus geht noch weiter, indem im Inhaltsverzeichnis S. VIII hinter dem Namen der Autoren die für das Todesjahr leergelassene Stelle nicht ausgefüllt worden ist, z. B. bei den vor Erscheinen der ersten Auflage gestorbenen Dupont (1870) und de Laprade (1883). Auf die Beigabe von biographischen und sachlichen Noten scheint verzichtet zu sein, wenigstens findet sich nirgends ein Hinweis auf ein vielleicht vorhandenes Sonderheft. Die Sammlung mutet uns überlebt an.

Leichtere und schwerere Gedichte des 19. Jahrhunderts für alle Stufen, aber in alphabetischer Ordnung (!) hat Dr. Ludwig Appel in seiner Auswahl zum Schul- und Privatgebrauch zusammengestellt. München 1902. J. Lindauer. Französisch-englische Klassiker-Bibliothek No. 40. VIII u. 91 S. kart. 0,80 M.

Das anspruchslose, hauptsächlich für bayerische Anstalten bestimmte Büchlein setzt, nach den sprachlichen Anmerkungen zu urteilen, kaum Vorkenntnisse voraus.

Von riesigem Fleiß und gewaltiger Belesenheit auch in der deutschen Literatur legt der hochverdiente Vorsitzende des Breslauer Kanonausschusses, Oberrealschuldirektor Ferdinand Unruh Zeugnis ab in seiner Sammlung französischer Gedichte. Proben aus der Lyrik des XIX. Jahrhunderts nebst einem Anhang von Fabeln. (Mit beigefügter Verteilung nach Klassen.) I. Teil: Kanon. Metrische Vorbemerkungen. Texte. Literarhistorische Übersicht. (Für Tertia bis Prima, auch für Lehrerinnenseminare.) geb. 2 M. II. Teil: Anmerkungen und Wörterbuch. 1,50 M. und 0,50 M. Gotha 1903. Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller No. 31 a u. b.

Unruh verfährt nach denselben Grundsätzen wie die Herausgeber der Prosa-Lesebücher. Über vierzig neuere Dichter stellen die Entwicklung der Hauptvertreter der einzelnen Richtungen und ihren Platz in der Literatur recht anschaulich dar. Durch Lafontaine und sechs andere Namen wird die Gattung der Fabel im Laufe dreier Jahrhunderte illustriert. Gegen den Umstand, daß in dem für Schüler der verschiedensten Stufen und Anstalten bestimmten Kommentar der Sach- und Spracherklärung ein ziemlich weiter Raum gestattet werden mußte, läßt sich nicht viel einwenden, wenn schon die letztere etwas vom Übel ist. Der Versuch jedoch „durch Hervorheben der Disposition das Verständnis und den Genuß der Dichtung zu erleichtern und durch Hinweise auf verwandte Dichtungen der deutschen Literatur Anregung zu geben und damit zugleich auch dem Lehrer

das zur schulmäßigen Behandlung notwendige Material zu liefern", muß als verfehlt bezeichnet werden. Das Herausarbeiten des Grundgedankens vorzüglich bei ganz klaren, übersichtlichen Stücken ist auch in der französischen Lektüre energisch zu bekämpfen. Der diesem Zwecke dienstbar gemachte Kommentar ist auf 163 Seiten (!!) angeschwollen und hat wohl kaum den Beifall eines Rezensenten gefunden (vgl. auch Zeitschrift für Gymnasialwesen 59, 290 ff.) Er stellt dem Lehrer ein Armutszeugnis angesichts des Schülers aus, von dem selbst keine Eigentätigkeit mehr erwartet wird. Die Präparation hat ihm das Interesse für die Darbietungen in der Klasse genommen, und diese wird um die schönste Arbeit des gemeinsamen Findens gebracht. Daher sollte auf keinen Fall in seiner jetzigen Gestalt dieser Kommentar, der an die gewaltigen Bände „Aus deutschen Lesebüchern" (Dietlein & Polack) erinnert, den Schülern eingehändigt werden. Möglicherweise hilft eine Neuauflage dem Übelstand durch Trennung in zwei Heftchen ab.

Der Vollständigkeit halber möge die für unsere kräftig aufblühende deutsche Schule in Brüssel verfaßte Sammlung *Recueil de Poèmes; Deuxième Partie* (Leipzig u. Berlin 1904. B. G. Teubner. VI u. 120 S. geb. 2 M.) nicht unvergessen bleiben, ohne jedoch zur Einführung empfohlen zu werden. Die Herausgeber F. Nechelput und Ed. Heuten berücksichtigen das dritte bis fünfte Schuljahr und verfolgen denselben Plan wie im ersten Teil (1901). Vielleicht den Verhältnissen entsprechend heben sie zu sehr das belgische Element und zwar in manchen minderwertigen Produkten auf Kosten wirklich bedeutsamer französischer Dichter hervor, die fast völlig in den Hintergrund gedrängt sind. *Règles fondamentales de la Poésie* und eine *Définition des principaux genres* leiten das Büchlein ein, *Notes explicatives* (sprachlich und sachlich) und *Notices biographiques* beschließen es.

Und zu allerletzt eine hocherfreuliche Leistung, das Seitenstück zu Fuchs' *Anthologie des Prosateurs*, von Dr. Th. Engwer.

Der Herausgeber der Sammlung französischer und englischer Schulausgaben von Velhagen & Klasing hatte im Jahre 1903 unter dem Titel *Anthologie des Poètes français* (4. Lieferung) Beneckes Sammlung französischer Gedichte neu bearbeitet, vermehrt und fortgeführt. Schließlich war ein so selbständiges, originelles Buch daraus erwachsen, daß er es unter eigenem Namen hinaussenden konnte als: *Choix de Poésies françaises*, 1906. 6. Lieferung. Mit 17 Porträts. XVIII u. 310 S. geb. 2 M. Als Ergänzung dient ein stattlicher Band mit kurzer Verslehre, Anmerkungen aller Art, Übersetzungen (bei einigen Liedern Noten) und Wörterbuch. (142 u. 68 S.) für 1,80 M.

Engwers Gesichtspunkten, welche für die Auswahl des Stoffes maßgebend waren, wird jeder unbedingt zustimmen: Beibehaltung alter beliebter Gedichte, Aufnahme hervorragender Autoren früherer Jahrhunderte (von Charles d'Orléans an), Berücksichtigung der bedeutsamen Erscheinungen des 19. Jahrhunderts, namentlich der zeitgenössischen Dichter (auch Schweizer und Belgier) der verschiedensten Richtungen. Innerhalb der chronologischen Ordnung: „Vorgänger der Romantik, Romantiker, Parnassiens, Naturalisten", waren für die Reihenfolge die „Epochemachenden" Namen bestimmend. Von jedem Verfasser die ihn am treffendsten charakterisierenden Proben. Zur Vervollständigung macht der Anhang mit reli-

giösen Liedern, Übersetzungen aus dem Deutschen (Goethe, Platen, Geibel, v. Liliencron) und französischen Volksliedern bekannt. Die Auswahl aus mehr als achtzig Dichtern, die natürlich immer subjektiv bleiben wird, ist so vielseitig, daß sie dem Geschmacke eines jeden Zusagendes bieten muß. Sie bringt gerade diejenigen Stimmungen, aus denen heraus die französischen Dichter das Leben auffassen und darstellen, zu besonders schönem Ausdruck. Kurz: Engwer ist auf dem von Gropp und Hausknecht erfolgreich eingeschlagenen Wege mit Glück weitergeschritten und hat ein vollendetes Ganze — auch in vornehmem Gewande — geschaffen. Diese Anthologie ist mehr als irgend eine geeignet, den Schüler, dem sie auch im späteren Leben lieb und wert sein wird, von Untersekunda an allmählich aber gründlich in die Poesie einzuführen. Ihre Hauptaufgabe freilich wird sie in Oberprima zu erfüllen haben. Möchten aber auch die oben gekennzeichneten Fortschritte einem Prosalesebuch zur Aufnahme in Obersekunda und zu späterer Verwendung verhelfen.

Daß ein zweiter Nachtrag zum Lektürekanon der Rheinprovinz die Benutzung eines solchen und des Engwerschen *Choix* empfehlen möchte, wünschen wir sehnlich.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

b) Einzelbesprechungen:

Heinemann, O., Handbuch über die Organisation und Verwaltung der staatlichen, staatlich verwalteten und staatlich unterstützten Unterrichtsanstalten in Preußen. In lexikalischer Form bearbeitet. Potsdam 1907. A. Steins Verlagsbuchhandlung. Lieferung 4—8 (je 7 Bogen), je 3 M.

Die Lieferungen 1—3 dieses Werkes sind in Jahrgang VI, S. 528 angezeigt worden. Inzwischen hat die Verlagsbuchhandlung an dem Unternehmen einige Änderungen vorgenommen. Das Handbuch ist jetzt auf sämtliche Lehranstalten ausgedehnt worden und wird etwa 14 Lieferungen à 3 M. umfassen. Dementsprechend lautet jetzt der Titel: Handbuch etc. der öffentlichen preußischen Unterrichtsanstalten, und ist der Subskriptionspreis von 30 M. für das vollständige Werk erloschen. Mit Lieferung 8 schließt der erste Band des Werkes.

Die neu erschienenen Lieferungen umfassen die Stichwörter: „Inventarien — Schulfreie Tage". Von neuem kann betont werden, daß die Reichhaltigkeit und die zweckmäßige Anordnung der Artikel eine Orientierung sehr leicht macht, daß nicht sobald an irgendeiner Stelle eine Lücke sich finden dürfte, daß daher nach seiner Vollendung das Werk eine sehr brauchbare Hilfe für jeden sein wird, der in der Verwaltung des Schulwesens arbeitet oder der in dessen Organisation sich heimisch zu machen den Wunsch hegt. Man kann nur hoffen, daß die Fertigstellung nicht zu lange auf sich warten läßt. Erst dann wird ja die Zweckmäßigkeit des Werkes sich ganz beurteilen lassen, dann werden sich aber auch dem Herausgeber und Verleger hoffentlich bald die Opfer an Zeit und Geld bezahlt machen, die sie auf die Herstellung verwendet haben und noch verwenden.

Pankow. Max Nath.

Morsch, H., Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Ergänzungsband. Leipzig 1907. B. G. Teubner. 136 S. gr. 8°. 5 M.

Der Verfasser hat seinem Werk, über das ich seinerzeit an dieser Stelle berichtet habe, einen Ergänzungsband folgen lassen; er bemerkt, daß er die zweite Auflage, der diese Betrachtungen sonst eingefügt wären, auf den Abschluß der ausstehenden „Veränderungen in der äußeren Lage" der Oberlehrer verschoben habe. Hoffentlich macht dieser Grund einen Aufschub nicht mehr lange notwendig. Für Preußen sind so bündige Zusicherungen gemacht worden, daß man den Glauben an Menschen und menschliche Zusagen für immer verlieren müßte, wenn sie nochmals mit Aufschub und Enttäuschungen ausgingen.

In den ersten Abschnitten wird die Frage der „Auslese für die höhere Schule" behandelt. Mit gutem Grund nimmt der Verfasser an, daß in dieser Hinsicht der Begabung zu wenig, der sozialen Lage zu viel eingeräumt ist, namentlich auch in Norddeutschland. Hier sind es vor allem die mit den höheren Schulen verbundenen „Vorschulen", die in diesem Sinne wirken. Daß wir besser täten, auf diese „Vorschulen" zu verzichten, ist auch meine Ansicht: sie verdanken ohne Zweifel in der Hauptsache den Separationsgelüsten der „guten Gesellschaft" ihr Dasein. Zwar diese überhaupt zu unterdrücken, wird nicht gelingen; die „Vorschulen" würden in Gestalt von Privatschulen und -Zirkeln in erheblichem Umfange wieder entstehen; und diese der „Einheitsschule" zulieb zu unterdrücken, wozu demokratische Tendenzen innerhalb des Volksschullehrerstandes vielleicht einige Neigung haben, würde ich auf keine Weise für möglich und ratsam halten. Wie ich denn auch von diesen drei Jahren „Einheitsschule" mir keineswegs viel für die Annäherung der getrennten Gesellschaftsschichten verspreche. Dagegen sind für mich folgende Bedenken gegen die „Vorschulen" von Ausschlag gebender Bedeutung.

1. Sie sind eine unnötige Belastung des Gymnasiums. Sie vermehren die ohnehin übergroße Geschäftslast des Direktors nicht unerheblich; sie vergrößern die Lehrerkollegien und Schülermassen und beengen dadurch den höheren Schulen wohl nicht selten den Raum.

2. Sie begünstigen die Überfüllung der unteren Gymnasialklassen, auch mit ungeeigneten Elementen, indem sie die „Ersitzung" des Platzes in VI ermöglichen, der besser durch eine Aufnahmeprüfung allein erreichbar gemacht wird.

3. Sie wirken jetzt als eine Sperre für diejenigen, die von außen in die höhere Schule hineinwollen.

4. Eben darum wirken sie auf zahlreiche Familien, die ihren Kindern den Zugang zur höheren Schule sichern oder offen halten wollen, als ein gelinder Zwang, sie der Vorschule zuzuführen, auch wohl noch da, wo die Aufbringung des teueren Schulgeldes als schwere Belastung empfunden wird.

5. Eine weitere Folge ist, daß die Volksschule in ihrer Stellung herabgedrückt wird; die Separation der „Vorschüler" drückt das Niveau. Wenn statt dieser Separation vielmehr eine Aussonderung der intellektuell und moralisch minderen Elemente, der verwilderten und verwahrlosten, stattfände, wie es das „Mannheimer System" versucht, dann würde das Gesicht mancher Volksschulklasse ein erheblich anderes.

6. Endlich: die Teilnahme der besser Situierten für Volksschule und Volkserziehung überhaupt, würde größer sein, wenn sie ihre eigenen Kinder hineinschickten.

Also, man lasse die Vorschulen allmählich eingehen; die von ihnen eingenommenen Räume würden regelmäßig zweckdienlichere Verwendung finden, und für ihre Lehrer wären überall freie Plätze.

Das andere Mittel der Auslese ist: größere Strenge in der Ausscheidung der für die höheren Schulen nicht geeigneten Elemente, so vor allem durch strenge Durchführung der Regel: wer nach zweijährigem Besuch der Klasse das Ziel nicht erreicht, wandert, falls nicht Krankheit oder ähnliche Gründe vorliegen. Das sieht hart aus, ist's aber nicht; die Ausgeschiedenen mögen auf einer andern Schule, z. B. der „Mittelschule", die viel mehr angebaut und besucht werden sollte, ganz gut gedeihen; und jedenfalls wird das Ausscheiden, je länger es hinausgeschoben wird, desto schwerer, am schwersten, wenn es erst durch Scheitern im Abiturienten- oder gar erst im Staatsexamen herbeigeführt wird. Rechtzeitige Festigkeit ist in Wahrheit Wohltat. Übrigens ist für die Anstalt notwendig die erste Rücksicht: Selbsterhaltung gegen Herabdrückung durch unfähige Schüler; was der Lehrer an Kraft und Mut und Freudigkeit mit diesen einbüßt, verlieren die tüchtigen. Auch darin wird der Verfasser recht haben: reine Jahreskurse, keine Wechselzöten! Besser ein Jahr als ein halb Jahr repetieren.

Dagegen vermag ich mich ihm nicht anzuschließen, wenn er ein „Beschwerderecht" der Schüler gegen vermeintlich ungerechte Behandlung nur auf schriftlichem Wege durch die Eltern beim Direktor oder der vorgesetzten Behörde ausüben zu lassen empfiehlt. In der Regel scheint mir die persönliche Verhandlung zwischen dem Lehrer und Schüler, natürlich nicht in der Stunde, aber in der Pause, das geeignetste. Meist wird es sich doch um eine „Aufklärung" handeln, die denn wohl tatsächlich auch zur „Entschuldigung" des Schülers, oder je nachdem auch zur Entschuldigung des Lehrers führt: denn dazu hält sich hoffentlich niemand für zu vornehm, auch dem Sextaner gegenüber einen Irrtum mit einem: es tut mir leid, ich hab' Dir unrecht getan, einzugestehen. Ist der Fall aber so nicht zu schlichten, dann mag zunächst eine persönliche Aussprache mit dem Vater oder der Mutter dienlich sein. Die schriftliche Form nimmt allzu leicht den Ton der gereizten Beschwerde an, und dann kommt, auf beiden Seiten, das Rechthaben oder -behalten wollen ins Spiel. Mündlich läßt sich von beiden Seiten viel eher etwas nachgeben oder zugestehen.

Der fünfte Abschnitt behandelt die Füllung oder also die Überfüllung der Anstalten und Klassen, mit eingehenden statistischen Nachweisungen. Daß Gelehrtenschulen mit 600—1000 Schülern ein Skandalon sind, gibt alle Welt zu; und doch sind die Anstalten mit 18 Klassen in den großen Städten so gut wie Regel. Es sind einfach zwei Schulen und zwei Lehrerkollegien unter einem Direktor und unter einem Dach. Die Folge ist Erdrückung des Direktors mit Bureaugeschäften und Berichten, er hört auf, Lehrer der Schüler und Leiter der Studien zu sein, er wird zum über dem Ganzen schwebenden Vorgesetzten. Ferner: Verminderung der Zahl der Direktorstellen und der Aussicht auf Beförderung in eine solche Stelle. Endlich: Vermehrung der äußeren und inneren

Reibungen in den Lehrerkollegien; die Lehrer lernen sich untereinander kaum mehr kennen, und so gewinnen sie zu den Schülern kein persönliches Verhältnis: das Ganze wird ein fabrikmäßiger Betrieb, in dem individuelle Behandlung und Erziehung, wovon jetzt alle Welt redet, nicht möglich ist.

Die Ursache dieses Zustandes ist natürlich zunächst das Aufschnellen der Frequenz mit dem rapiden Wachstum der Städte, der die Schulgründung nicht gefolgt ist: man hilft sich vorläufig mit Teilung und Weiterteilung der Klassen. So ist es vor allem jetzt wieder sichtbar bei den Oberrealschulen, die gegenwärtig die größten Ziffern aufweisen (Freiburg i. Br. 1034, nur übertroffen durch ein paar österr. Staatsgymnasien in Galizien: Czernowitz 1279!). Dann aber der letzte Grund, der auch im Beharrungsstand daran festhalten läßt: die Scheu vor den größeren Kosten. Zwei Anstalten kosten nicht bloß einen Direktor mehr, das fiele ja nicht so sehr ins Gewicht, aber die sachlichen Kosten für Gebäude, Turnräume, Einrichtungen und Sammlungen aller Art, die würden natürlich sehr bedeutend steigen. Und hier liegt nun offenbar die Schwierigkeit: je größer der Aufwand für sachliche Einrichtungen im Verhältnis zu dem Aufwand für die Lehrkräfte wird, desto stärker wird der Antrieb „Mammutanstalten", wie sie der Verfasser nennt, zu errichten und bestehen zu lassen. Früher, vor 100 Jahren, waren die sachlichen Kosten verschwindend gegen die persönlichen. Die paar notwendigen Klassenräume fand man überall, fast der einzige Aufwand war die Besoldung der Lehrer. Jetzt kostet der Platz, der Bau, die Ausstattung mit stattlicher Aula, Musik-, Zeichen-, Bibliothek-, Sammlungssälen, und nun gar mit Laboratorium für die Realanstalten Millionen. Ob aber für 400 oder für 800 Schüler, das macht keinen allzu großen Unterschied. Und also wird die Anhäufung von Klassen in einer Anstalt als ein Unabänderliches hinzunehmen sein, denn zu der Einfachheit der alten Klosterschulen können wir nicht zurück. Im Gegenteil, das Wachstum des „naturwissenschaftlichen" Unterrichts, das relative Zurückgehen des bloßen Buchunterrichts wird zweifellos fortdauern.

Was sollen wir also tun? Vielleicht kommen wir auf eine Einrichtung, wie sie der Verfasser andeutet: an der Spitze solcher Anstalten ein Präfekt („Studienpräsident" nennt ihn der Verfasser), unter ihm mehrere Direktoren. Das Verhältnis würde große Schwierigkeiten haben; im wesentlichen müßte es ja wohl so geordnet sein, daß der Präfekt das ganze äußere Getriebe der Anstalt leitete, während der eigentliche Studienbetrieb der Leitung der Direktoren verbliebe. Freilich eine mit unseren Gewohnheiten schwer zu vereinigende, ein wenig an das alte Jesuitensystem erinnernde Einrichtung. Doch die Sache liegt offenbar im weiten Felde.

Der Überfüllung der Klassen, die ja auch ein fast unausrottbarer Schaden zu sein scheint, will der Verfasser wehren durch regelmäßige Beteiligung des Lehrerkollegiums an der Aufnahme von neuen Schülern, offenbar eine leicht durchführbare und nicht unwirksame Maßregel: die Lehrer werden empfindlicher gegen die Überfüllung sein, unter der sie in erster Linie leiden. Sodann durch eine Maßregel, die sich als undurchführbar erweisen dürfte: Zuweisung neuer Schüler an die Anstalten eines „Schulsprengels" durch die Behörde. Endlich durch die Bildung von Reserveklassen und die Schaffung einer neuen Kategorie von Lehrern:

Oberlehrer z. D., entsprechend den Offizieren z. D., die im Fall der Not wieder auf Zeit Verwendung finden. Die Sache scheint mir der Erwägung wert; bei vorübergehender Anhäufung in bestimmten Klassen wäre die „Reserveklasse" offenbar eine zweckmäßige Auskunft. Und Oberlehrer z. D.: warum nicht? Die Sache ist mir in anderer Gestalt vor kurzem nahe getreten. Ich gebe sie, wie sie mir kam. Ein gleichaltriger Freund, der viele Jahre lang den chemischen Unterricht an den sämtlichen Primen einer Berliner Oberrealschule mit den strapazierenden Übungen erteilt hat, klagte mir: ich kann die Last nicht mehr tragen; aber ich kann mich andererseits nicht pensionieren lassen, jetzt wo die Söhne im Examen stehen. Wenn ich in der glücklichen Lage eines Universitätsprofessors wäre: meinen Unterricht auf die halbe Stundenzahl einzuschränken, dann würde ich sehr gern noch einige Jahre Lehrer sein. So reibe ich mich auf. — In der Tat, das ganz oder gar nicht, die ganze Pflichtstundenzahl oder die Pensionierung, es scheint keine sachliche Notwendigkeit zu sein; mancher Lehrer, der durch eine Schwächung der Kräfte vorzeitig in den Ruhestand gedrängt wird, würde bei halber Arbeitslast der Anstalt nützliche Dienste leisten und sich selber einen Lebensinhalt erhalten können. Natürlich, es müßte durch entsprechende Gehaltsminderung der Bequemlichkeit gewehrt sein, vielleicht auch dem Patronat freistehen, ein derartiges Gesuch als Pensionierungsgesuch zu behandeln. Ein in dieser Weise etwas beweglicheres Lehrerkollegium könnte sich offenbar wechselnden Bedürfnissen leichter anpassen.

Die Ferienordnung behandelt der fünfte Abschnitt. Daß lange Sommer- und bald folgende Michaelisferien mit Semesterschluß eine pädagogisch höchst unzweckmäßige Einrichtung sind, darüber ist alle Welt einig. Wie sie los werden? Der Verfasser schlägt vor: die Semesterschlüsse auf Anfang Juli und Ende Dezember zu legen. Sehr schön, wenn die Schule allein in der Welt wäre, oder wenn wir die ganze übrige Welt, Universität, Militär, ebenso umformen könnten. Aber die großen Jahresabschnitte fangen mit Herbst und Frühling, nicht mit Mitsommer und Mitwinter an. Und das bürgerliche Jahr folgt dem natürlichen, nicht dem Schuljahr.

Eine vergleichende Statistik des Pensionswesens macht den Beschluß. Man sieht, ein reicher, zur Betrachtung und Diskussion einladender Inhalt.

Noch sei des Vorwortes gedacht. Feste Rechtsordnungen, statt patriarchalischen Regiments, das ist das *ceterum censeo* des Verfassers. Es ist nicht das Ideal; ein seelsorgerliches Regiment, von Weisheit und Liebe geführt, so würde es der Aufgabe, die hier gestellt ist, der Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts von unten bis oben eigentlich entsprechen. Indessen, wie die Dinge und Menschen sind, wird man dem Verfasser recht geben müssen: besser als persönliche Willkür, die unter jedem Titel allzu leicht das große Wort führt, ist eine Rechtsordnung mit scharf abgegrenzten Bestimmungen, die dem Untergebenen seine gesicherte Rechtssphäre anweisen. Und diese „Fortifikationslinien seines Daseins" zu verteidigen, wird immer noch eine notwendige Aufgabe sein: die Neigung zu Übergriffen und zu willkürlicher Behandlung ist vielleicht nirgends größer als hier. Und daß ein unvornehmer Ton in dem Verhältnis von Vorgesetzten und Untergebenen da und dort immer wieder hervorbricht, das ist, obwohl in den letzten

Jahrzehnten sich wohl manches gebessert hat, die Klage, der man bei freier empfindenden Männern noch immer begegnet. Ja auch Unglaubliches wird durchaus glaubhaft berichtet. Also „Fortifikationslinien", feste Rechtsgrenzen und entschlossenste Verteidigung! Andererseits ebenso entschlossene Zurückweisung von Radaubrüdern, die das Bedürfnis fühlen, sich zum „interessanten Fall" zu machen und in die Zeitungen zu kommen.

Steglitz. Friedrich Paulsen.

Lamprecht, Karl, Americana. Reiseeindrücke, Betrachtungen, Geschichtliche Gesamtansicht. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. 147 S. 2,60 M.

Ein eigenartiges Buch! Das heißt, eigentlich gar kein „Buch" im landläufigen Sinne, in dem ein bestimmtes Gebiet von einem gewissen Standpunkt aus nach einer oder mehreren Seiten hin betrachtet wird, sondern Gedanken, Beobachtungen, Studien, wie sie während und nach einer Reise durch die Vereinigten Staaten entstanden; daher der Titel „Americana", daher auch die skizzenhafte Form fast des ganzen Inhalts. Diesen Inhalt auch nur annähernd zu kennzeichnen, ist sehr schwer, wenn nicht unmöglich; es sind eben Bausteine, kein Gebäude, höchstens daß im letzten, geschichtlichen Abschnitt einige Teile knapp umrissen werden. Darum kann das Buch auch durchaus nicht etwa ein Führer sein für solche, die Amerika erst kennen zu lernen wünschen; mit vollem Verständnis wird es nur der lesen können, der das Land schon aus eigner Anschauung kennt und nun seine Kenntnisse und Erfahrungen mit den Beobachtungen eines Mannes vergleichen möchte, der mit ganz anderen Augen als die meisten übrigen Amerikafahrer um sich geblickt hat. Denn Lamprecht ist an das Land als ausgesprochener Historiker herangetreten, der die sich ihm darbietenden Einzelerscheinungen fast nie um ihrer selbst willen sieht, sondern sie womöglich gleich in den großen Zusammenhang von Wirkung und Ursache, in irgend einen bedeutenden geschichtlichen Entwicklungsgang einzureihen versucht. Geistvoll und anregend, wie es von ihm nicht anders zu erwarten war, sind auch diese Darlegungen durchaus; daß aber überall die vermuteten inneren Zusammenhänge richtig erkannt, ja daß auch nur die Beobachtungen alle tatsächlich richtig sind oder daß die Einzelbeobachtung, wenn sie richtig ist, darum stets allgemeine Geltung beanspruchen könnte, das bezweifelt Lamprecht mehrfach selbst. Es liegt ja auch klar auf der Hand, daß selbst für den geübtesten Beobachter ein Zeitraum von drei Monaten, wobei auf keinen Ort außer New York mehr als zehn, auf die meisten nur zwei bis drei Tage kommen, nicht genügt, um sich ein Urteil über die verwirrende Fülle der Gesichte, über die bunte Mannigfaltigkeit der schwierigen Probleme zu bilden, die sich dem rastlos forschenden Blick aufdrängen — und fast alle ohne Ausnahme werden sie hier in irgend einem Zusammenhang behandelt oder wenigstens berührt. Aber auch da, wo Lamprecht offenbar irrt, lohnt es sich, seinem Gedankengang nachzugehen und die Quelle des Irrtums aufzudecken; selten freilich liegt der Irrtum so klar zutage wie beispielsweise bei dem Versuche, die vermeintlich beobachtete Erscheinung der *big women* im jüngsten kolonialen Westen aus der Mitwirkung klimatischer Einflüsse zu erklären (S. 32 u. 34): die trockene Statistik würde ihm mit Leichtigkeit nachweisen, daß

die Bevölkerung von Städten wie Vancouver und Seattle erst in den letzten 20 Jahren aus allen Teilen der Union und Canadas zusammengeströmt ist und noch heute zusammenströmt; denn von den annähernd 140000 Einwohnern, die Seattle heute aufweist, waren ganz gewiß vor fünf Jahren noch keine drei Fünftel dort anwesend und werden in fünf Jahren auch wieder keine drei Fünftel mehr da sein, obwohl die Zahl der Einwohner sich ständig vermehrt. Sollte also die beobachtete Erscheinung wirklich zutreffen, so wäre sie ganz gewiß anders zu erklären als mit der Einwirkung des Klimas. Hier wie überall in dem Buche verspürt man den begeisterten Eifer des Historikers, der zum ersten Male die Geschichte nicht aus alten, versiegten Quellen abzuleiten und aus vergilbten Papieren zusammenzubauen braucht, sondern sich mitten hinein gestellt sieht in den lebendigen Strom des Werdens, der ihn unwillkürlich mit sich fortreißt. Und wenn er aus diesem Strom, in dem sich die verschiedenen Kulturelemente der alten und der neuen Welt miteinander mischen, das deutsche Element in seinem vollen Umfange nicht gleich überall herauserkannt hat, so ist dies wohl auch wesentlich der kurzen Beobachtungszeit zuzuschreiben; denn gerade dieses deutsche Element liegt wie kaum ein anderes unter der Oberfläche und wirkt hier, unsichtbar von außen, an dem inneren Aufbau der Nation mächtig mit, freilich nicht mehr selbständig, da es sein äußeres Kennzeichen, die deutsche Sprache, zum Opfer bringen muß.

Daß aber in der Hauptsache Lamprecht überall mit richtigem Verständnis sowohl für die alte wie für die neue Welt geschaut hat, das beweist schon der eine Ausspruch, mit dem er kurz und treffend die Summe seiner amerikanischen Eindrücke zieht: „Viel gelernt, wichtiger vielleicht noch: vieles verlernt." Das Verlernen dessen, was man im Banne europäischer Anschauungen als einzig wahr und richtig angesehen hat, ist ganz entschieden mehr wert als das Lernen des Neuen, das sich uns da drüben darbietet, schon deswegen, weil dies Neue meist noch unvollkommen, zum mindesten aber noch unfertig ist. Und nicht zuletzt gibt es ja auch ein Verlernen derjenigen Anschauungen, die man sich daheim über ein fernes Land gebildet hat, und gerade in diesem Sinne wäre es uns sehr interessant, Lamprecht einmal in ein anderes Land reisen zu sehen, das er bei seinen Beobachtungen mehrfach und besonders in der Einleitung so geflissentlich heranzieht: wir meinen Japan. Ob er dann auch noch den Satz aufrecht erhalten würde, daß sich die japanische Kultur auf der chinesischen und indischen aufbaut wie unsere sich auf der antiken?

Auf jeden Fall ragen die Lamprechtschen Skizzen weit über die große Masse dessen hervor, was im Anschluß an die Ausstellung zu St. Louis über Amerika geschrieben worden ist, und darum empfehlen wir sie angelegentlich jedem, der mit selbständigen Gedanken Amerika gesehen hat; sie werden ihn zwar zu manchem Widerspruch im einzelnen reizen, immer aber zu weiteren, höheren Gedankengängen anregen.

Wiesbaden. August Höfer.

Leobner, H., Die Grundzüge des Unterrichts- und Erziehungswesens in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Wien u. Leipzig 1907. F. Deuticke. VIII u. 200 S. 5 M.

Eine fleißige Zusammenstellung alles einschlägigen Materials, soweit es den äußeren Aufbau des amerikanischen Schulwesens, seine Gesamtorganisation und seine vielfältigen Ausstrahlungen auf die verschiedenen Zweiggebiete betrifft, nebst gewissenhafter Angabe der Literatur. Aber auch nicht mehr als das. Der Verfasser hat, um objektiv zu bleiben, auf eigenes Urteil fast grundsätzlich verzichtet; aber gerade diese Objektivität der Darstellung erscheint für den Kenner der Verhältnisse nicht ganz einwandfrei: die Kataloge und Prospekte amerikanischer Schulen mit ihren volltönigen Wendungen geben durchaus nicht immer ein richtiges Bild von dem Wesen und Wert der betreffenden Anstalt, und des Verfassers Hauptquelle, die für die Weltausstellung in St. Louis geschriebenen „Monographien", können, wenn sie auch noch so tüchtige Männer zu Verfassern haben, doch nicht mit unseren amtlichen, streng den Tatsachen entsprechenden Darstellungen ähnlicher Art auf gleiche Stufe gestellt werden; sie sind eben amerikanisch gefärbt. Des Verfassers eigene Kenntnisse von dem amerikanischen Schulwesen aber, die sich nur auf einen sechswöchigen, in die Schulferien fallenden Besuch der Hauptpunkte in den Ost- und Mittelstaaten der Union gründen, reichten, wie er selbst zugibt, zu einer umfassenden Darstellung nicht hin. Auf seinem Sondergebiet, dem des gewerblichen Fachunterrichts, ist er wohl zu Hause, dagegen verrät die Darstellung der übrigen Teile, insbesondere gerade des allgemeinen Bildungswesens, wie es in Volksschule, High School und College seinen Ausdruck findet, allzusehr die rein theoretische Belehrung aus sekundären Quellen; die wichtigsten inneren Fragen, das eigentliche Erziehungswesen, hat er kaum erwähnt, geschweige denn erörtert.

Wiesbaden. August Höfer.

Böttger, Wilh., Amerikanisches Hochschulwesen. Eindrücke und Beobachtungen. Leipzig 1906. Wilh. Engelmann. 70 S. 8°. 1,50 M.

In einem erweiterten Vortrag gibt der Verfasser die Eindrücke und Erfahrungen wieder, die er auf Grund einer einjährigen Tätigkeit als Lehrer der Chemie in Boston gesammelt hat. Er hält sich dabei im wesentlichen in den Grenzen seines Spezialfachs, und da in Amerika die Naturwissenschaften weit mehr im Vordergrund des Interesses stehen als bei uns, wenigstens im Unterricht, und da ferner die beiden Lehranstalten, auf die sich seine Beobachtungen fast ausschließlich erstrecken, das Bostoner Institute of Technology und die benachbarte Harvard-Universität, zu den hervorragendsten Hochschulen der Neuen Welt gehören, so ist sein im allgemeinen günstiges Urteil sehr wohl verständlich, um so mehr, als er absichtlich und für seine Zwecke mit Recht dasjenige unerwähnt läßt, worin die amerikanischen Einrichtungen uns nichts zu lehren vermögen. Denn er will insbesondere diejenigen Seiten des amerikanischen Hochschulwesens hervorheben, die gegenüber unserer Lehrweise einen Anspruch auf Beachtung der Fachmänner haben könnten. Dazu rechnet er in seinem Fache vor allem die am Ende jedes Semesters, mindestens aber jedes Jahres stattfindenden Fachprüfungen und die Einrichtung der *recitations*, d. h. mündlicher Diskussions- oder Repetitionsstunden

neben den rein theoretischen Vorlesungen des Professors und den rein praktischen Übungen des Studenten. Wenn er aber dem ersteren Vorschlag, der Einführung von Semesterprüfungen, mit dem Hinweis darauf das Wort redet, daß dadurch eine bessere Auswahl der wirklich geeigneten Elemente unter den Studenten möglich sei, indem die ungeeigneten rechtzeitig zurückgehalten würden, so müssen wir dagegen doch einwenden, daß bei uns diese durchaus nicht immer sehr dankbare Auslesearbeit schon der höheren Schule zugewiesen ist, die durch ihre Versetzungen und vor allem durch die Reifeprüfung doch ziemlich wirksam in diesem Sinne arbeitet, sodaß die Hauptarbeit für die Universität bei uns schon getan ist. Schade, daß der Verfasser die amerikanischen Vorbereitungsschulen für die Universität, die sogenannten High Schools, sich daraufhin nicht etwas angesehen hat; vielleicht wäre ihm dann die unbedingt größere Notwendigkeit solcher Prüfungen auf dem College und der Universität sehr bald klar geworden. Sehr lehrreich wäre es ferner gewesen, nicht nur die Aufgaben dieser Prüfungen in konkreten Beispielen vorgeführt zu sehen, sondern auch einige Durchschnittsbeispiele der Lösungen; denn erst diese, und nicht die mehr idealen Zielforderungen entsprechenden Aufgaben, geben doch den rechten Maßstab für die wirkliche Leistung. Und gerade in dieser Hinsicht weiß jeder Kenner amerikanischer Verhältnisse, daß in vielen Fällen ein starkes Mißverhältnis zwischen Aufgabe und Lösung besteht.

In dem Lobe der äußeren Einrichtungen, wie z. B. des Bibliothekwesens, kann man dem Verfasser von ganzem Herzen beistimmen; hingegen haben bei der Betrachtung der Stellung und materiellen Lage der Universitätslehrer wieder die besonders günstigen Verhältnisse der großen Hochschulen des Ostens das Urteil wohl etwas zu anerkennend gestaltet. Im ganzen jedoch ist der Verfasser durchaus kein unbedingter Lobredner der fremden Verhältnisse, sondern wägt ruhig und sachlich die beiderseitigen Vorteile ab, und darum ist seine Schrift für die Fachgenossen entschieden anregend.

Wiesbaden. August Höfer.

Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern herausgegeben von Dr. Joseph Loos. I. Band (H—L). Mit 225 Abbildungen und 9 Separatbeilagen. II. Band (M—Z). Mit 256 Abbildungen und 6 Separatbeilagen. Wien und Leipzig 1906 u. 1908. A. Pichler's Witwe & Sohn. 1071 u. 1100 S. gr. 8°. je 15 M.

Es ist ziemlich zufällig, daß die Monatschrift auf dieses Werk noch nicht zu sprechen kam. Aber es darf nicht länger verschoben werden, nachdem der zweite Band bereits vor Monaten ausgegeben worden ist. In die Breite braucht unsere Besprechung darum nicht zu gehen, denn ein solches Werk mit seinen zahlreichen, meist kurzen Artikeln, aus der Feder mannigfacher Mitarbeiter hervorgegangen, kann nicht wohl auf die Bestimmtheit seines Inhalts hin erörtert werden; eine allgemeine Charakteristik muß — oder soll jedenfalls an dieser Stelle — genügen. Aber Kenntnis zu nehmen sind wir schon aus Sympathie für unsere österreichischen Fachgenossen veranlaßt, zu deren trefflichsten Vertretern der Herausgeber gehört. Daß das Werk auf österreichischem Boden entstanden ist und Mitarbeiter aus den österreichischen Landen immerhin in erster Linie stehen, kann für uns keinerlei

Jenseitigkeit bedeuten. Ist übrigens doch auch eine ganze Reihe reichsdeutscher Mitarbeiter vorhanden, Männer mit recht guten Namen, O. Jäger, Muff, Uhlig, Cauer, v. Sallwürk, Natorp, R. Lehmann, Rein, Trüper, Andreae, neben den Medizinern Gutzmann und Wehmer, und neben einem über der Vorbereitung der Neubearbeitung Verstorbenen, H. Schiller. Ist naturgemäß der Stab der österreichischen Mitarbeiter um so stattlicher, so hat vor allem der Herausgeber selbst eine sehr umfassende Anzahl von Artikeln übernommen, und wenn die Namen von Höfler und O. Willmann, von Martinak und Jerusalem, von Toischer und Thumser uns allen wohlbekannt sind, so sind zahlreiche andere uns nicht unbekannt und noch weniger ihre Meinungen uns gleichgültig. Gleichgültig kann uns aber auch das österreichische Erziehungswesen unmöglich sein, das ja in der Tat in den Artikeln dieses Werkes zu einer volleren, vielseitigeren und eindringenderen Darstellung kommt als in einem beliebigen andern: wie eifrig unsere Brüder im Amte zurzeit drüben nach Vertiefung pädagogischer Einsicht und Vervollkommnung der Organisation streben, in einer Zeit so vieler Probleme und Kämpfe danach streben, wissen wir oder sollen wir wissen.

Und die bestimmten Vorzüge, die das Werk von Loos nun auch zwischen den andern pädagogischen Enzyklopädien unleugbar besitzt (neben dem mäßigen Gesamtumfang rechne ich dazu die treffliche Ausstattung, den trotz geringer Größe der Lettern sehr deutlichen und gut lesbaren Druck, auch die Fülle der interessanten äußeren Beigaben, Textproben, Bildnisse, facsimilierte Briefe usw., wie das alles nun einmal Bedürfnis der Gegenwart geworden ist): diese Vorzüge können seine Anschaffung in den diesseitigen Kreisen nur begünstigen. Hatte als Grundlage für den Text das frühere Werk von G. A. Lindner zu dienen, so sollte es nun doch anstatt nur für die Sphäre der Seminare und Elementarschulen ausdrücklich auch für die höheren Schulen tauglich gemacht werden, und nur beim Zusammenwirken einer größeren Zahl von Fachmännern unter Verteilung der Themata je nach deren engerem Gebiete war ein wertvolles Ergebnis möglich, während früher der eine Herausgeber nach allen Seiten sachkundig genug erscheinen mochte. Viel Umarbeitung des Alten ward selbstverständlich Bedürfnis.

Die nun vorliegenden Artikel sind naturgemäß knapp gehalten, aber doch nicht so knapp, daß nicht eine befriedigende Auskunft jedesmal zu gewinnen wäre. Positives und Konkretes überwiegt das Allgemeine, abstrakt Pädagogische. Ausführliche Verzeichnisse am Schlusse fehlen nicht. Die Illustrationen sind doch nicht so überreich gegeben, daß sie den Text in Schatten stellten, daß ein Bilderbuch aus dem Ganzen geworden wäre. Über die Auswahl solcher Illustrationen darf man natürlich nicht mit dem Herausgeber rechten: dabei spielt allerlei Zufall. Durch ein Versehen ist im zweiten Band Bild und Vorname des Staatssekretärs für Elsaß-Lothringen Maximilian von Puttkamer an die Stelle des preußischen Kultusministers von 1879—81 Robert von Puttkamer geraten; übrigens könnte auch der Kultusminister an dieser Stätte nur eine wesentliche dekorative Wirkung tun, während Gestalten von größerer pädagogischer Bedeutung ohne Schwierigkeit zu sammeln wären.

Es ist allmählich eine ziemlich impertinente Reklamephrase geworden, daß ein bestimmtes neues Werk in keinem ordentlichen Hause fehlen dürfe; aber daß

jedenfalls unsere Schulbibliotheken ihren zur pädagogischen Orientierung bestimmten Beständen auch das Loossche, wirklich handliche Handbuch einverleiben sollten, wird man aussprechen dürfen, ohne damit eine bloße Phrase zu machen.

Berlin. W. Münch.

Biese, Alfred, Pädagogik und Poesie. Vermischte Aufsätze. Erster Band. Zweite Auflage. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. X u. 343 S. 8°. 6 M.

Die erste Regung, die das Erscheinen dieser zweiten Auflage von Bieses erstem Band hervorruft, ist, wie bei andern, so bei mir die Genugtuung darüber, daß die Lehrer unserer höheren Schulen sich für seine Darbietung so empfänglich erwiesen haben. Ganz sicher konnte man das nämlich nicht voraussagen: die Zeit liegt nicht weit zurück, wo eine viel frostigere Aufnahme höchst wahrscheinlich einem solchen Bande zuteil geworden wäre. Man ist inzwischen geneigter geworden, auch pädagogische Gedankengänge — neben den fachwissenschaftlichen — zu verfolgen. Hier allerdings tritt ja die Pädagogik herein an der Hand der gewinnenderen Schwester Poesie; aber daß die beiden überhaupt so schwesterlich zusammengehen können, ist erfreulich. Natürlich handelt es sich bei der „Pädagogik" dieses Buches nicht um Systematisches, nicht um aufgenötigte Methodik, auch nicht um grämliche Gewissensschärfung, sondern um Anregung und in gewissem Sinne um Befreiung. Es spricht die Freude eines Optimisten an der hohen Bildungsaufgabe, es kommt die innere Stellung eines hochgebildeten Mannes zu Kultur und Natur zum Ausdruck, man vernimmt das Urteil einer ihrer selbst sicheren Persönlichkeit über bestimmte Fragen der Unterrichtsorganisation, über den Geist und die Zeichen der Zeit, über Entschwindendes und zu Bewahrendes. Wir sehen einen humanistischen Lehrer vornehmen Stils, glücklich im Besitz seines Ideals, nicht engherzig, aber überzeugt, nicht trotzig in Ablehnung, aber vertrauend auf den notwendigen Fortbestand alter Werte. Wenn es nur nicht das Los der irdischen Dinge wäre, daß auch das zweifellos Wertvolle sich in seiner werbenden Kraft nicht dauernd zu bewähren vermag! Subjektiver Wandel ist mächtiger als objektiver Bestand. Zum Glück ist es oft nur zeitweiliger Wandel, nicht endgültiger Verlust.

Aber die allersicherste Wirkung erzielt Biese überhaupt mit der Reihe der jenseits von alt- und modern-humanistisch stehenden Aufsätzen, mit denjenigen, in welche die pädagogischen Prinzipienfragen überhaupt nicht oder doch kaum hineinreichen, über das Naturschöne im Spiegel der Poesie, über das Meer, den Sternenhimmel, das Gebirge oder die Heide, auch über die Lyrik unserer besten Lyriker aus Nord und Süd. Bei dieser Lektüre ist sicherlich vielen das Herz aufgegangen: man freut sich zumal des schönen Zusammenklangs der Töne der Natur und der Poesie, des Zusammentreffens sinniger Naturbetrachtung mit ästhetischer Feinsinnigkeit, und zugleich mit philosophischer Geistesrichtung und mit weitem literarischem Gesichtskreis. Der erste und der zweite Band halten einander durchaus die Wage, und manches könnte ich hier wiederholen, was ich 1906 beim Erscheinen des letzteren in dieser Zeitschrift gesagt habe. Den ersten

meinerseits zu besprechen, verhinderte mich die Widmung. Diesmal lautet sie: „Oskar Weißenfels zum Gedächtnis", und wer könnte dieses ausgezeichneten Mannes ohne wehmütige Verehrung gedenken! Man möchte mit Shakespeares Antonius ausrufen, und niemand hätte Recht es übel zu nehmen: *when comes such another?* Welcher Ehre wäre er nicht bei Lebzeiten würdig gewesen! Und hat doch anspruchslos für sich dahingelebt.

Aber wenden wir uns zurück zu dem Lebenden. Zu Bieses einzelnen Aufsätzen nur wenige Bemerkungen. Deutlich prägt sich des Verfassers Standpunkt aus gleich in den Worten des ersten Aufsatzes (dessen Inhalt vielleicht deutlicher überschrieben wäre „Seelisches Verständnis und seelische Einwirkung als Ziel des Unterrichtens"): „Unsere Aufgabe bleibt die, Anschauungen, Gedanken und Empfindungen zu wecken; das sind in Wahrheit auch echte Formalstufen." In Wirklichkeit sind es natürlich weder Formal- noch andere Stufen, es soll nur Protest erhoben werden gegen alle Versuche einer den Geist bindenden und einzwängenden, einförmigen Regelung. Sehr schätzbar sind die Ausführungen des zweiten Aufsatzes „über das Problem des Tragischen und seine Behandlung in der Schule", und es scheint, daß Schüler oder Lehrer es noch immer nötig haben, von einer engherzig falschen Deutung des Tragischen bei der Behandlung dramatischer Lektüre abgebracht zu werden, wie manche Stimmen auch sich gegen diese Verfehlung erhoben haben. „Der Held büßt weit mehr die Schuld des Allgemeinen als seine eigene". Zwischen Mitleiden und Mitleid wird ein bestimmter und berechtigter Unterschied gemacht, das Wesen der Katharsis frei genug gefaßt. Auch auf diesem Gebiete soll der Unterricht nicht verdüsternd wirken und nicht bedrückend: „ohne optimistische Schönfärberei" soll „Weltfreude bei der Jugend geweckt und sie dadurch gegen die Bitternisse des Lebens gestärkt werden". Auf die in diesen Aufsatz einverwobenen Klagen über die Zerfahrenheit der Zeit, über das Schwanken aller ästhetischen Begriffe mögen die glückseligen Inhaber der neuesten Welt- und Kunstanschauungen ihrerseits antworten.

Der Aufsatz „Hellenische Lebensanschauung und Gegenwart" setzt sich mit allerlei „Erziehern" (solchen, die man als die rechten Erzieher der Zeit proklamiert hat) auseinander, um als echtesten Erzieher gerade auch für unsere Zeit das Hellenentum hinzustellen. Zu dessen Preise Gedanken und Beweisführungen zu wiederholen, die oftmals ähnlich dargeboten worden sind, kann dem nicht verwehrt oder verübelt werden, der es aus eigenem, überzeugtem Herzen tut. Allerdings, wenn der Begeisterung für das Griechentum immer wieder ohne weiteres der gemeine Utilitarismus gegenübergestellt werden soll, oder das Banausentum, so darf man das doch wohl als ein wenig veraltet ablehnen. Es gibt eben auch andere Quellen einer durch das Leben tragenden oder über das gemeine Leben hinaustragenden Begeisterung. Ja, die stärksten Ströme des Idealismus innerhalb unseres nationalen Lebens haben sich anderswoher ergossen. Das Gleichnis von Maria und Martha spiegelt nicht das hier behandelte Verhältnis. Auch im einzelnen scheint mir die Polemik mitunter nicht genug auf Anschauung gegenwärtiger Wirklichkeit begründet. Daß der Student von heute so viel mehr nüchtern realistisch gesinnt sei, als der vor mehreren Jahrzehnten, könnte ich auf Grund meiner Beobachtungen nicht unterschreiben. Die Studierenden fahren sogar viel-

fach (natürlich nur innerhalb der „philosophischen" Fakultät) in einem gar zu losen Idealismus jahrelang zwischen allerlei sie anziehenden Studien hin und her, so daß ihnen mehr besonnene Einschränkung und geschlossene Zielsetzung zu wünschen wäre. Und auch daß die philosophische Propädeutik im Preise gegen früher gesunken wäre, daß sie nur als mittlere Fakultas gewertet würde, kann ich von meinem Erfahrungskreise aus dem Verfasser nicht bestätigen (ein Widerspruch, der ihn wohl mehr erfreuen als verstimmen wird); zum mindesten ist jene Schätzung zurzeit im Steigen begriffen. Vielleicht fällt es in diesem Punkte wie in einigen vorher angedeuteten doch ins Gewicht, daß seit dem Erscheinen der ersten Auflage 8 bis 9 Jahre vergangen sind. (Nebenbei gesagt, kann man jetzt auch nicht mehr mit Spannung dem zweiten Bande von Bielschowskys Goethe entgegensehen. Vgl. S. 95.)

Schön ist im Aufsatz IV das Wesen des Lyrischen dargelegt, und daß in den Lehrplänen von 1901 endlich die griechischen Lyriker als Lektüre zugelassen sind, darf dem Verfasser unseres Buches zur besonderen Genugtuung gereichen, da er um die Würdigung und Ermöglichung dieser Lektüre sich besonders verdient gemacht hat. Und sehr Recht hat er mit seiner Auffassung gehabt und behalten. Manches Polemische, das weiterhin der V. Aufsatz (Über Einförmigkeit und Einheitlichkeit im Schulbetrieb) enthält, kann man nur von neuem als berechtigt und treffend begrüßen. So die Kennzeichnung unserer Zeit mit ihrem starken Wirklichkeitssinn und ihrer großen Ideenscheu, die Worte gegen „Immoralismus und Übermenschentum, Mystizismus und Spiritismus" in der Gegenwart. Daß Biese die in die Schule dringende experimentelle Pädagogik ohne Freude sieht, ist schon zu begreifen: sie gibt aber doch Aussicht, auch andere als lähmende Wirkungen zu tun und andere als mechanisierende Auffassungen zu fördern. Lassen wir sie zunächst weiter arbeiten. Bei den ferneren Klagen über die unsern Gymnasien allmählich entschwundene Bewegungsfreiheit, über den eingedrungenen militärischen Geist, die Schätzung der bloßen Disziplin, die Bewertung der Persönlichkeiten als bloßer „Lehrkräfte", den Sieg der bloßen Routiniers oder der äußerlichen Unterrichtsvirtuosen, bei allen diesen Klagen darf man zum Glück das Gefühl haben, daß sie ein klein wenig rückständig seien — insofern, als der Höhepunkt dieser Art von Bewertung unverkennbar überschritten ist und man begonnen hat und fortfahren darf, sich freier zu bewegen. Übrigens wird ein Buch wie das von Biese selbst (an dem noch manches andere hier gerühmt werden könnte, so neben den früheren Aufsätzen über Goethe ein neuer) dazu vortrefflich mitwirken. Und wenn es darin heißt: „Aus ihrem volksschulmäßig seminaristischen Banne müssen sich die höheren Schulen wieder befreien", so kann das Buch auch dazu helfen oder hat schon dazu geholfen. Sind „Vergeistigung des Stoffes" und „Vertiefung der Probleme" des Verfassers Ziel und Hoffnung, so werden sie auch des Rezensenten und vieler Leser Freude sein.

Berlin. W. Münch.

Troeltsch, E., Die Trennung von Staat und Kirche, der staatliche Religionsunterricht und die theologischen Fakultäten. Tübingen 1907. J. C. B. Mohr. 79 S. 8°. 1,60 M.

Troeltsch wirft in seiner Rektoratsrede die Frage nach der Berechtigung der

theologischen Fakultäten auf. Sie erweitert sich seinem Blicke sofort zu der nach der Berechtigung des ganzen staatlichen Religionsunterrichts; darüber aber läßt sich nicht entscheiden, ohne Klarheit über das Verhältnis von Staat und Kirche. Dieses wiederum beruht wesentlich auf der inneren Stellung der Gesellschaft zum religiösen Leben, speziell zum Wesen religiöser Wahrheit und damit zur Wahrheit und Offenbarung überhaupt. Danach scheiden sich drei Formen:

1. Ist die Wahrheit einheitlich, geschlossen, absolut, objektiv und als solche offenbart, so folgt daraus das System der Einheitskirche mit einem einheitlichen Lebensideal, dem sich der Staat, namentlich in der Erziehung, einfach zu unterwerfen hat. Es ist dies das System nicht nur der katholischen Kirche, sondern auch der altprotestantischen Landeskirche. Die geistliche Schulaufsicht und die Versuche geistlicher Kontrolle des Religionsunterrichts an höheren Schulen und Universitäten sind hier seine Reste.

2. Beruht die Wahrheit nur auf der subjektiven Überzeugungskraft, und gibt es Offenbarung nur im Gewissen des einzelnen, so ist eine unbeschränkte Anzahl von Freikirchen anzuerkennen, denen der Staat als Ausdruck der Gesamtheit völlig neutral gegenübersteht. Mit der Erziehung haben jene kirchlichen Vereine prinzipiell gar nichts zu tun. Dies System ist geschichtlich geworden, namentlich in Amerika, es ist im Werden in Frankreich.

3. Auf einer Mischung von Absolutismus und Relativismus beruht das paritätisch landeskirchliche System. Voraussetzung ist die Überzeugung der Gesellschaft von ihrem wesentlich christlichen Gesamtcharakter und einer wesentlich einheitlichen Wahrheitserkenntnis, die aber subjektiv in geschichtlich entstandenen, untereinander eng verwandten Typen ihre Ausprägung gefunden hat.

Nur soweit die eben skizzierten Gedanken herrschen, sind jene Systeme innerlich berechtigt. Ändern sich die Grundanschauungen, so müssen die Formen an der inneren Unwahrheit schließlich zugrunde gehen. — Aus der eingehenden Prüfung der drei Organisationen hebe ich für uns nur folgendes heraus. Das paritätische System, wie es jetzt in Deutschland besteht, ist mehr durch historische Zufälligkeiten geworden als aus einer einheitlichen Überzeugung geboren; es ist im einzelnen außerordentlich kompliziert; es entbehrt gegenüber den jetzt vorhandenen Bewegungen in der evangelischen Welt der nötigen Elastizität; es bietet andererseits durch seine Mischung anstaltskirchlicher und freikirchlicher Elemente den Angriffen des Katholizismus empfindliche Blößen. Die katholische Kirche fordert durch den Toleranzantrag zu den Vorteilen der Privilegierung noch die des freien, an keine Staatskontrolle gebundenen Vereins. „Das ist aber unmöglich und eine Auflösung unseres Staates und unserer Kultur."

Als Ausweg scheint sich zu ergeben: die „Trennung von Staat und Kirche". Es ist nun vielleicht das größte Verdienst dieser ebenso durch Gedankenfülle, wie durch genaueste praktische Kenntnis ausgezeichneten Schrift, daß Troeltsch zeigt, wie wenig mit diesem beliebten Schlagwort eigentlich gewonnen ist. Einmal kann der Sinn dieser Trennung, wie die durchaus christlichen Vereinigten Staaten und das skeptische oder christentumfeindliche Frankreich, aber auch England und Holland zeigen, ein völlig verschiedener sein, sodann, was die Hauptsache ist, es taucht hinter ihr fast unlösbar das Schulproblem auf. Selbst in Amerika, wo man von

der Schule nur positive Kenntnisse verlangt, eine Beschränkung, mit der wir uns nie zufrieden geben können, zeigen sich jetzt von allen Seiten Schwierigkeiten. Insbesondere werden die kirchlich Gläubigen nie darauf verzichten wollen, ihre Kinder nicht nur in einzelnen Stunden in ihre Glaubenslehren einzuführen, sondern ihre ganze Erziehung mit deren Geiste zu durchdringen. Und doch kann der Staat den Freikirchen diese ungeheure Gewalt über die Herzen nicht einräumen, ohne selbst abzudanken. So ist das Verhältnis von Staat und Kirche in seinem Wesen irrational; es sind zwei Souveräne, die sich nicht entbehren und auch nicht ertragen können. Die „Trennung" ist keine Lösung, nur eine Verschiebung des Problems; die Begründung von Freikirchen bei uns wäre ein Experiment, gegen das die allerschwersten Bedenken, namentlich aus der Art und den Ansprüchen der orthodoxen Parteien auf protestantischer und katholischer Seite sich geltend machen.

Wenn es also auch für uns geboten ist, die Form der paritätischen Landeskirche weiterzubilden, so kann sich Troeltsch doch des Gedankens nicht entschlagen, daß die Freikirche kommen wird. Niemals aber, auch dann nicht darf, wie er mit Recht betont, bei uns Deutschen der Staat auf den Religionsunterricht verzichten, und mit mutigem Optimismus entwickelt Troeltsch die Grundzüge für einen Religionsunterricht unter jenen Umständen. Er denkt ihn sich als wissenschaftliche Bearbeitung des Christentums zu Unterrichtszwecken und zwar so, daß in einem wesentlich historischen Unterricht zunächst die Volksschule aus dem anschaulichen Stoff der Bibel, ergänzt durch jedes weitere erreichbare Anschauungsmaterial, die religiös-ethischen Ideen entwickelt, sodann die höheren Schulen vom geschichtlich Gegebenen aus das Christentum in seiner Entwicklung mit der übrigen europäischen Ideenwelt zeigen und daraus „zur Gewinnung einer modernen Christlichkeit anleiten". Den Kirchen bliebe der dogmatische Unterricht in Sonntagsschule, Konfirmationsstunde und Predigt, dazu der Kultus. Es wäre dies, so meint Troeltsch, das System, das von unseren größten idealistischen Denkern, u. a. von Hegel, gefordert ist.

Wenn Troeltsch diese Zukunftsideen so ausführlich darstellt, so darf man wohl daraus schließen, daß er damit nicht bloße Luftgebilde zeichnen will, sondern die Richtung angeben, in der sich der Religionsunterricht schon jetzt bewegen sollte. Und damit hat er, soviel auch im einzelnen streitig sein mag, wohl im ganzen recht. Der Religionslehrer aber wird gut tun, hier zur Ergänzung die gewiß nicht einwandfreie, aber außerordentlich geistvolle und anregende Darstellung von Troeltsch in der „Kultur der Gegenwart", Bd. I Abt. 4 (Geschichte der christlichen Religion) mit heranzuziehen.

Halle a. S. M. Consbruch.

Lehmann, Rudolf, Deutsche Poetik. München 1908. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. Geh. 5 M., in eleg. Leinenband 6 M. X und 264 S. — (Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausgegeben von Dr. Adolf Matthias. Dritter Band, zweiter Teil.)

Das Buch Lehmanns bedeutet nicht mehr und nicht weniger als den Abschluß einer auf langem Wege vorbereiteten Umwandlung und Umwertung der Grund-

elemente wissenschaftlicher Poetik. Der Wissenschaft gilt Aristoteles längst nicht mehr als apodiktischer Gesetzgeber in Sachen der Poetik. Erschüttert ist lange schon die von Gottsched eingeleitete und von den Klassikern unter Einwirkung von Winckelmann und Shaftesbury ausgebildete, von Schiller vertiefte Anschauung, wonach die Poetik dem Dichter seine Aufgabe nicht aus dem Wesen der Kunst, sondern aus allgemeinen Gedankengängen philosophischer Weltanschauung vorzeichnete. Die von Herder angebahnte geschichtliche Betrachtung der Poesie gewann durch die Romantiker neues Leben, genügte aber nicht, um die Frage nach dem Wesen der Poesie zu beantworten. Vermischt mit tieferer Anschauung, welche das Wesen der Kunst aus der Natur des Menschen abzuleiten sucht, findet sich die geschichtliche Betrachtungsart bei Schiller, und Vermischung von empirischer Erkenntnis und metaphysischer Begriffsbildung ist auch die Grundlage, auf der die Systeme der idealistischen Philosophie Schellings und Hegels erwachsen sind. Aber die ästhetischen Systeme verloren ihre Geltung, als die naturwissenschaftliche und geschichtliche Empirie die Herrschaft über das wissenschaftliche Denken antrat. Nun wurde die Kunst als Lebensäußerung des menschlichen Geistes aufgefaßt, verständlich nur aus der Erkenntnis der Gesetze des Seelenlebens, aus dem Einblick in seelische Kräfte und Vorgänge. Anfänge dieser Betrachtungsweise reichen bis ins 18. Jahrhundert zurück, aber allgemeine Geltung gewannn sie erst durch Taine und Fechner. Während dann Scherer in seiner Poetik die Konzeption des Dichters und seine schöpferische Arbeit zu erfassen suchte, hat Dilthey bereits das Richtige bezeichnet, wenn er lehrte, für das Verständnis der Kunst bedürfe es einerseits der psychologischen Einsicht in die Bedingungen und Vorgänge des künstlerischen Schaffens, anderseits einer Lehre vom Kunstwerk, wie es sich objektiv in den geschichtlich entstandenen Gebilden, Arten und Formen ausspreche. Es ergibt sich aber, daß sich das ästhetisch technische Gebiet mit psychologischer Erklärung nicht bewältigen läßt. In dem Entwicklungsstadium, in dem sich die Psychologie heutzutage befindet, muß die Poetik an der Aufgabe scheitern, das dichterische Vermögen auf psychologische Elemente und Gesetze zurückzuführen, und jedenfalls leistet die psychologische Methode nichts, was das Kunstwerk an sich kenntlich und nach seiner Eigenart verständlich macht. Um es als solches zu verstehen, muß es unter künstlichen Gesichtspunkten betrachtet werden, als ein Organismus, der in sich entwickelt und geschlossen ist und dessen Teile nur aus ihrem Verhältnis zum Ganzen verständlich werden.

Eine solche Kunstlehre zu bieten ist die Aufgabe, die zu lösen Lehmann unternommen hat, „eine Poetik, deren Gegenstand nicht das Subjekt des Künstlers, sondern das objektiv vorliegende Kunstwerk ist, deren Verallgemeinerungen nicht Typen von Dichtern, sondern von Dichtwerken bilden. Es handelt sich nicht, wie bei der alten systematischen Technik, um Systematisierung der äußerlichen Gattungen und Formen, nicht um Einteilungen und Aufzählungen, sondern um Feststellung der Gesichtspunkte, nach denen die Dichtung als Kunstwerk von innen heraus und ihren eigenen immanenten Gesetzen gemäß zu erfassen ist, und um das Verständnis der dichterischen Form, soweit sie organische, d. h. lebendige, von innen bedingte Gestaltung ist".

Aber die Poetik ist nicht bloß Kunstlehre, sie wird auch Methodenlehre, wenn

sie die Gesichtspunkte des künstlerischen Könnens aufweist, nicht als Hilfsmittel für Dichter und Kritiker, sondern für die künstlerische Interpretation. Hier handelt es sich um den Einblick in die Entstehung der Dichtung und um das Verständnis ihres dichterischen Gehaltes oder um die psychologische Erkenntnis des dichterischen Schaffens und das ästhetische Verständnis der Dichtung.

Der letzte Abschnitt dieses ersten Teiles des Buches behandelt die Poetik als Wertlehre. Ein objektives Werturteil verbindet sich mit der Betrachtung einer Dichtung, wenn wir nachweisen, inwiefern der Dichter durch die ihm eigenen Mittel, vor allem durch die Eigenart seiner Sprache, durch die Bilder, in denen sie sich bewegt und die sie wachruft, vor allem aber durch das musikalische Element seiner Kunst, Wortklang und Rhythmus, im Hörer die Stimmung zu erregen weiß, die alle künstlerische Wirkung vermittelt und möglich macht. Außer der Stimmung sind innere Übereinstimmung, die Folgerichtigkeit der Handlung und die Charakteristik sowie anschaulich bildende Kraft die Gesichtspunkte ästhetischer Natur, nach denen die Poetik jede Dichtung auf ihren künsterischen Wert hin zu prüfen imstande ist. Zu berücksichtigen ist indes dabei auch, wenn auch nicht als gleichwertig, die Bedeutsamkeit des Inhalts, die Tiefe und Allgemeinheit der Gedanken, die das dichterische Werk enthält, ihr Zusammenhang mit den Lebensinteressen und den Kulturströmungen der Zeit und der Nation, ja der Menschheit überhaupt.

Daß der Gedankenarbeit Lehmanns, wenn auch nur mit Berührung der Gipfelpunkte, wenigstens bis hierher nachgegangen ist, erklärt sich leicht aus der Bedeutung, die dem ersten Teile als der Grundlage alles folgenden zukommt. Der Verfasser betrachtet nun zunächst die Formenelemente der Poesie, dann ihre Gattungen, die lyrische, die epische Dichtung, den Roman und die Novelle, das Drama, die Mischformen wie z. B. die Ballade, und endlich die Stoffgebiete der epischen und der dramatischen Dichtung. Zum Schluß werden die sittlichen Richtungen erörtert, die den Gefühlsgehalt und die Anschauungsweise dichterischer Werke bestimmen. Die Aufgabe, die Gesetze der Dichtgattungen aus ihrem Wesen zu erschließen, ist mit wohltuender Sicherheit gelöst, und die Lösung verrät überall den tiefgründigen, den Stoff souverän beherrschenden, die Sprache meisternden, kunstverständigen Denker. Man lese nur, wie aus dem Wesen des Dramas als Gegenstandskunst Konzentration auf die Hauptmomente des Geschehens als innerstes Prinzip gefolgert wird und in Verbindung damit das Gesetz, daß scharf ausgeprägte, im großen gesehene Züge die Charaktere des dramatischen Dichters bilden, daß die dramatische Dichtung zu scharfen Kontrasten neigt, weil erst durch den Gegensatz das Charakteristische in voller Schärfe hervortritt, daß die Sprache den innern Gegensatz zwischen den Charakteren zum Ausdruck bringen muß, daß der Charakter der Personen und ihr Gegensatz sich in Entschlüssen und Handlungen, also im Kampf äußert — denn Gegensatz, der sich in Handlungen äußert, ist Kampf, — daß vom Gegenstand dieses Kampfes der Charakter der Dichtung abhängt, insofern als, jenachdem der Gegenstand ernster und idealer oder aber kleiner oder kleinlicher, vielleicht auch bloß so erscheinender Natur ist, die Tragödie oder das Lustspiel entsteht usw. Was immer Lehmann in den Kreis seiner Betrachtung zieht, hat fesselnde Kraft; doch zeichnen sich einzelne Gedankengänge durch ihren Gehalt derart aus, daß sie ganz besondere Beachtung gewinnen, so

wenn, teilweise im Anschluß an Th. A. Meyers Stilgesetz der Poesie, über das Wesen der Sprache überhaupt und das der Dichtersprache insbesondere sowie über deren eigentliche Wahl und Wirkung gehandelt wird, wenn der Verfasser sich über den symbolischen Charakter der lyrischen Dichtung ausläßt und wenn das Wesen der epischen Poesie entwickelt wird. Lehmann ist der erste, der dem Homerischen Epos in der Poetik die rechte Stelle zuweist, indem er mit dem Dogma aufräumt, daß nur aus Ilias und Odyssee das Wesen und die Gesetze des wahren Epos zu erkennen und mit dem Anspruch auf dauernde Geltung abzuleiten seien. Wilhelm v. Humboldts mißdeutete drei „Hauptmerkmale der beschauenden Dichtung" werden von Lehmann nach dem sachlich technischen Gesichtspunkt Goethes und Schillers, daß das Epos Vergangenheitsdichtung und Kunst des ruhigen Erzählens ist, gewürdigt und berichtigt. Gern wird man des Verfassers feinsinnige Gedanken über das Wesen der Ballade lesen oder auch, was zur Wertung der modernen dramatischen Kunst oder über die Geschichte als Stoffgebiet der epischen und der dramatischen Dichtung gesagt wird. Überaus wertvoll sind die Abhandlungen, die Lehmann unter dem Titel „Die Richtungen der Poesie" zusammenfaßt: Naturalismus und Idealstil, Naive und sentimentalische (objektive und subjektive) Dichtung, Das Komische, Satire und Humor, Über das Tragische. Mit Ausnahme der für jugendliche Gemüter teilweise ungeeigneten Abhandlung über das Komische würden alle übrigen einen gediegenen Lesestoff für Primaner bieten.

Ein gutes Buch! schrieb mir Matthias, als er mir Lehmanns Poetik zur Anzeige in der Monatschrift hatte zugehen lassen. Eines der besten, aus denen das Handbuch des deutschen Unterrichts sich zusammensetzt, füge ich hinzu. „Die Gestalten und Handlungen, die aus den Werken unsrer großen Dichter sprechen, sollen" der Jugend „verständlich und vertraut, sollen" ihr „zu eigenen Erlebnissen werden. Der Gehalt dieser Dichtungen soll sie bereichern und ihren Sinn erweitern, und die edle Begeisterung, der hohe Idealismus unsrer großen schöpferischen Geister soll Widerhall in der jungen Brust finden". Das wird geschehen, wenn die Ideen dieses Buches siegreichen Einzug in unsre höheren Schulen halten und sie den deutschen Unterricht beherrschen. Wenn im Geiste dieses Buches unsre Schüler mit den Meisterwerken unsrer poetischen Literatur vertraut gemacht und zum Kunstverständnis erzogen werden, dann wird aus dem von Lehmann ausgestreuten Samen Geist und Herz erquickende, köstliche Saat aufgehen.

Koblenz. Jos. Buschmann.

Karl Simrocks ausgewählte Werke in 12 Bdn. Mit Einleitungen und einer Biographie des Dichters herausgegeben von Gotthold Klee. Mit Simrocks Bildnis und einem Stammbuchblatt als Handschriftprobe. Gebunden in 4 Lnbd. 8 M. Leipzig, o. J. Max Hesses Verlag.

Rheinsagen aus dem Munde des Volks und deutscher Dichter. Für Schule, Haus und Wanderschaft von Karl Simrock. Mit 8 Abbildungen. Leipzig, o. J. Max Hesses Verlag. Geb. 2 M.

Unter den „Neuen Leipziger Klassikerausgaben" auch Karl Simrock zu begegnen, wird wohl nicht wenige überraschen. Denn von Simrocks eigenen Dich-

tungen wird außer der unsterblichen Warnung vor den Rhein und diesem oder jenem feuchtfröhlichen Sange wie dem Rheingauer Maiengeläute (*„Perfectum sume trinum: Vinum bonum, bonum vinum“*) und Guter Wein lehrt gut Latein (*„Bonum vinum, vinum bonum* lehrt auch immer *bonum tonum“*) nur Weniges zu tiefdringender Wirkung und allgemeiner Verbreitung gelangt sein. Der Schmied von Solingen etwa, Die Schule der Stutzer, Das Pferd als Kläger dürften doch, wenn auch der Name des Dichters vergessen wurde, aus dem deutschen und dem Geschichtsunterricht der unteren Klassen geläufig sein. Und nun zeigt die Auswahl von 66 Gedichten doch noch so manches innige und feine, so manches kraftvolle und auch wieder schalkhafte, so manches ernste und nachdenksame Gedicht, das jetzt mit Recht der Vergessenheit entrissen wird. Der Hauptruhm Simrocks aber knüpft sich doch an die Erneuerung eines ungewöhnlich großen Teils unserer nationalen Dichtung des Mittelalters, wie sie durch die Romantik und eine ihrer segenbarsten Töchter, eben die Germanistik, wieder an das Tageslicht gezogen wurde. Ohne Zweifel kennen die meisten unsere alt- und mittelhochdeutsche Epik und Lyrik auch heute noch nur aus den Simrockschen Übersetzungen, die z. T. ein ebenso kanonisches Ansehen erlangt haben wie die Homer-Übersetzung von Voß. Und mit Ausnahme des Parzival etwa und Tristan und Isolde (dieses letzere ist nicht in die vorliegende Auswahl aufgenommen), die wir heute durchaus in Wilhelm Herz' Bearbeitung lesen müssen, sowie einiges von Walther von der Vogelweide, das diesem oder jenem anderen Erneuerer besser gelungen ist, besteht dies Ansehen wohl noch für lange Zeit zu Recht. Gewiß, die Simrockschen Übersetzungen verlangen erst ein Einlesen, sie sind nicht in der Sprache des 19. Jahrhunderts geschrieben, sie bedürfen für Ausdruck, Wortbestand, Redewendungen vielfach selbst erst der Erklärung — ich greife beliebig heraus: Zins versitzen, die Steinrandklaren, der Wiegand, der Gehehrte, die Meintat, der Sedel, zu Pfande stehen, zu nahe Griffe los haben — sie behalten sehr oft noch die Flexionsformen des vorlutherischen Deutsch bei, sie ziehen auch die oft lästige Breite des Stoffes nicht gehörig zusammen und ermüden dadurch bisweilen. Aber doch, was bietet, unter Wahrung eines guten Teils des Erdgeruchs ihrer Entstehung, dem nicht germanistisch Vorgebildeten in diesem Umfang die Möglichkeit, in jene Literatur einzudringen, und das heißt doch in die Seele unseres Volkes in der Vergangenheit sich zu versenken und damit eine Nahrung in sich aufzunehmen, die uns immer unentbehrlicher wird, je mehr wir, nach einem Menschenalter seit der politischen Einigung, an der inneren bewußteren Herausarbeitung unseres Nationalgeistes tätig sind. Und dann hat Simrock noch das besondere Verdienst, daß er die gesamte deutsche Heldensage, soweit sie nicht in den Nibelungen und der Gudrun enthalten ist, in einem einzigen großen Gedicht darstellte, seinem Amelungenliede. Daß es bei seinem ersten Erscheinen, in der Mitte des 19. Jahrhunderts, in Anbetracht der damaligen Zeitströmung nicht wirken konnte, ist begreiflich, daß es auch heute noch auf Schwierigkeit stößt, dazu trägt entschieden der Mangel an künstlerischer Geschlossenheit bei. Aber wir haben schlechterdings keine andere nationale Dichtung, die unsern größten Sagenhelden, Dietrich, geradezu als eine Verkörperung des deutschen Volkes selbst uns dargestellt hätte.

Gotthold Klee war der berufene Herausgeber der Auswahl aus Simrocks Werken. Mit Recht hat er die wissenschaftlichen Arbeiten und ein gut Teil der weniger gelungenen oder um ihres Stoffes willen weniger bedeutenden Erneuerungen älterer Dichtungen, nicht aufgenommen. Er bietet außer den Gedichten und dem Amelungenlied das Nibelungenlied, Gudrun, die Dichtungen des sog. Kleinen Heldenbuches, Wolfram von Eschenbachs Parzival und Titurel, Walther von der Vogelweide und den Heliand. In der vorangestellten Biographie macht er uns mit den Hauptzügen dieses in epischer Ruhe verlaufenen Dichter- und Gelehrtenlebens bekannt, das nur den einen Konflikt gehabt hatte, als der juristischen Laufbahn des preußischen Gerichtsreferendars infolge eines politischen Gedichts ein für allemal ein Ziel gesetzt wurde und der Sohn des Rheins wieder an den Rhein zog zu einer über 50 Jahre sich erstreckenden Wirksamkeit als Schriftsteller und später als Professor in Bonn. Die Einleitungen zu den einzelnen Dichtungen sind ausgezeichnet durch Sachlichkeit, Klarheit und Geschick in der Auswahl dessen, was in das Verständnis einzuführen und auf die Lektüre selbst gespannt zu machen geeignet ist. Sie benutzen die besten bis in die Gegenwart reichenden wissenschaftlichen Quellen und geben außer der literaturgeschichtlichen Würdigung, die sich von Übertreibung in der Schätzung des künstlerischen Gehalts ebenso fern hält, wie sie von wohltuender Wärme des Nationalgefühls zeugt, in der Regel noch eine zusammenfassende Inhaltsübersicht und eine knappe, aber recht gediegene Bibliographie. Daß Klees Schreibweise von Fremdwörtern, auch solchen, die sonst noch vielfach als unentbehrlich zu gelten scheinen, sich frei hält, ist doch mehr als nur eine „feine äußerliche Zucht". — Der niedrige Preis von 8 M. für alle 12 Bände — die einzelnen Dichtungen sind außerdem besonders gebunden zu entsprechend wohlfeilen Preisen zu haben — steht in gar keinem Verhältnis zu der bei Hesse bekannten gediegenen Ausstattung. Ein besonderer Schmuck ist dem 1. Bande in dem vorzüglichen, überaus gewinnenden Bildnis Simrocks und der Handschriftenprobe verliehen. Die Ruhe und Vertiefung, die wir für unsere Jugendbildung immer nötiger brauchen, damit ihr im Sturm des immer bewegter werdenden nationalen Lebens ein sicherer Anker und zuverlässiger Kompaß zu Gebot stehe, sie werden ihr durch die Versenkung in die Eigenart unseres Volkstum an der Hand der Dichtung der Vorzeit durch diese Simrock-Ausgabe in seltenem Umfange möglich sein.

Daß die von Simrock gesammelten Rheinsagen in so geschmackvoller, handlicher Neu-Ausgabe vorliegen, wird dem liebenswürdigen Büchlein, das eine ungewöhnliche Reichhaltigkeit aufweist, zu den vielen alten Freunden unzählige neue gewinnen. Simrock hat von den 233 Dichtungen selbst 90 beigesteuert. Alles, was das Zauberwort Rhein von Erinnerungen an die Lieblichkeit der Landschaft, die Fröhlichkeit der Bewohner, das Geheimnisvolle, Großartige und Schalkhafte seiner alten Sagen von Klewe und Xanten über Köln, Bonn, Aachen, Rüdesheim, Straßburg und Basel bis Pfeffers und Chur in Graubünden hervorzulocken vermag, bietet dieser poetische Bädecker ohnegleichen und unterstützt die Phantasie des Lesers außerdem noch durch 8 Abbildungen von Rheinlandschaften zwischen Rüdesheim und Bonn.

Friedeberg Nm. Paul Lorentz.

Münch, Wilhelm, Leute von ehedem und was ihnen passiert ist. Erlebtes und Erdachtes. Leipzig 1908. C. F. Amelangs Verlag. 182 S. Broschiert 2 M., in Leinenband 3 M.

Jedes neue Buch des unermüdlich durch Wort und Schrift wirkenden Verfassers, der für Tausende unter uns Berater und Mahner, Wegweiser und Lehrer geworden ist, hat bis jetzt seinen nachhaltigen Einfluß ausgeübt. Und auch da wo er nicht unmittelbar der Schule dienen wollte, wo er über Menschenart und Menschenbildung überhaupt zu weiteren Kreisen sprach, durften wir vielleicht den Vorzug für uns in Anspruch nehmen, daß seine Worte in erster Linie an uns gerichtet waren. Darum werden die Leser dieser Monatschrift nun auch dem liebenswürdigen Erzähler und Schilderer gern folgen, der uns in dem neuen Büchlein so manchen tiefen Gedanken und so manche ernste Lebensfrage durch die Vorführung von Menschen, die ihm begegnet sind und die er beobachtet hat, erläutert und lebendig macht, der uns einige von den Gestalten zeigt, im Verkehr mit denen sich seine eigne Lebenserkenntnis, seine inneren Erfahrungen, seine ganze Persönlichkeit entfalten sollten. Und wer von uns in jungen oder alten Jahren durch sein Amt in nähere Beziehung zu Wilhelm Münch treten durfte, der wird um so lieber in diesen zu ernstem Nachdenken anregenden Geschichten manchen persönlichen Zug suchen und wieder erkennen. Er wird aber auch keine Novellensammlung im landläufigen Sinne oder gar moderne Feuilletonskizzen erwarten. Dafür sind uns diese Leute von ehedem um so interessanter, wenn sie aus unseren eignen Reihen stammen. Denn wer suchte nicht gern in seinem Bekanntenkreise jenen Professor Hildebrand Müller (der sich allerdings heutzutage nicht mehr den *nom de guerre* Quastenbaumel zulegen dürfte), den langsam ergrauenden Junggesellen, der so manche Ferienreise genau planmäßig erledigt hat, der aber schließlich in einer nachdenklichen halben Stunde ahnt, daß er bei aller Genauigkeit bis jetzt alle guten Züge ins Leben hinein doch immer verpaßt hat, und der erst den rechten Zug erreicht, als er seine sympathische Base (statt zu seiner Haushälterin) zu seiner Frau macht. Und wer hätte nicht schon beobachten können, wie der durch eine glänzende Heirat mit Glücksgütern überschüttete junge Amtsgenosse sich doch mehr und mehr seinem Beruf entfremden ließ. Hier („Auf zweierlei Bahnen") hören wir von einem solchen, der schließlich sein Amt überhaupt niederlegt, um Teilhaber der großen Firma zu werden, bis — diese zusammen bricht und ihm nun, nach Jahren, wohl nichts andres übrig bleibt als sich wieder um eine Oberlehrerstelle zu bewerben; welcher zweite Berufswechsel aber — hier werden nicht alle Amtsgenossen zustimmen — so befreiend und lösend auf ihn einwirkt, daß ihm jetzt erst das wahre Gleichgewicht des innern Daseins zuteil wird. Ungemein fesselnd ist auch die Gestalt des alternden Geheimrats und Prüfungsdirektors, der in der Lehrerinnenprüfung eine hochgebildete und hochsinnige Dame kennen lernt und dieser nach der Prüfung Herz und Hand bietet, wenngleich in dieser Erzählung („Ein Prüfungsergebnis") unsre Teilnahme sich vor allem jener Hildegard Fahrenberg zuwendet. Überhaupt werden auch die übrigen Leute von ehedem uns alsbald lebendig und wert. Im „Sündenfall" sehen wir, wie das typisch Große, das ewig Bedeutsame sich im Kleinen und Zufälligen erneuert, wenn Leute mit an sich schätzenswerten Eigenschaften sich durch einen

ersten Fehltritt in sehr häßliche Verhältnisse verrennen. „Eine Tochter Jephtas", zwar nicht in dem harten, grausamen Sinn des alttestamentlichen Richterbuches (11. Kapitel), aber doch die gehorsame Tochter, die sich für Vater und Geschwister zu opfern vermeint, schildert eine andre Erzählung: Ein strenggläubiger hoher Staatsbeamter sieht zu seinem Schmerze, wie seine Söhne sich vom Kirchenglauben abwenden; wie dann die eine Tochter einen Naturforscher heiratet, der sich gleichfalls immer weiter von den Wegen der Kirche entfernt, und kann für sich Gewissensruhe, für die den Glauben entfremdeten Kinder Rettung der Seele nur durch das Opfer der jüngsten Tochter erhoffen, die in ein Kloster eintritt, um fortan für die ihrigen zu beten. — Worin Münch in allen diesen Lebensbildern aber von der „Art der Künstler" abweicht, das sind die feinen Beobachtungen und oft humorvollen Betrachtungen, welche die Erzählungen unterbrechen. Ich erwähne die Charakterisierung der Abonnenten an der Mittagstafel des guten Gasthofs, die Bemerkungen über die Wallfahrer in Kevelaer, die Schilderung der Kasinogesellschaft in „Thalkirchen", die so maßvolle Beurteilung der Irvingianersekte, die Gedanken über die übliche äußere Wertschätzung der höheren Berufe gegenüber ihrer inneren Berechtigung, die Zeichnung des vor dem Zusammenbruch stehenden Großkaufmanns, die Beschreibung des Gemütszustandes der Lehramtsbewerberinnen vor der Prüfung, und verweile nur noch einen Augenblick bei der Wiedergabe der starken Eindrücke, die beim Besuch des alten Heimatdorfes im Hessenlande des Erzählers Herz bewegen. Ich glaube, gar mancher unter uns wird ihn verstehen und wird sich — und sei es auch nur vorübergehend — auch von ähnlichen Gefühlen übermannt finden, wenn er in reifem oder hohem Alter das lange gemiedene und doch so teure Jugendland wiedersieht, und er möchte dann mit dem Verfasser bekennen: „Ich fühlte nur, wie zwischen damals und jetzt mein Leben liege, und es schien mir ein Leben voll Unruhe und Wirrnis gewesen zu sein, ohne rechten Aufstieg und eigentlichen Frieden, den, meinte ich, hätte ich doch am besten im alten Dorfe gefunden." Und damit sei das inhaltreiche kleine Buch allen, die trotz der rastlos vorwärts drängenden Arbeit des Lebens und des Berufs Rückschau und Umschau zu halten nicht verlernen wollen, warm empfohlen.

Crefeld. Alfred Rohs.

Anthes, Otto, Die Regelmühle. Leipzig 1906. R. Voigtländers Verlag. 65 S. 0,80 M.

Einem Verfahren gegenüber, das aus den sprachlichen Erscheinungen die Regel zu gewinnen sucht oder vielmehr zuerst nur an einem Beispiel die Regel nachweist und alsbald in Worte kleidet, dann die Schüler veranlaßt, sich in ihrer Anwendung zu üben, rückt Anthes die Beobachtung und Betrachtung des Sprachgebrauchs in den Vordergrund und will dafür lieber auf das Herausarbeiten und das Einüben der Regel verzichten. Darin wird ihm jeder Lehrer des Deutschen, der Freude an seiner Muttersprache hat und diese Freude auch auf seine Schüler übergehen lassen möchte, gern beipflichten, daß sinnige und gemütvolle Beobachtung und Betrachtung des Sprachgebrauchs im Gesamtgebiet der deutschen Sprachlehre eine überaus wertvolle Mitarbeiterin ist, und man kann nur wünschen, daß jemand, der anders empfinden sollte, sich hierin zu Anthes' Ansicht bekehre

und von ihm lerne. Es lassen sich ja auch andere Formen denken, die sprachliche Erscheinung sinnig anschauen zu lassen, als die, welche Anthes in seinem Beispiel vom Hunde vorführt; dafür hat ja H. R. Hildebrand schon lange den Weg gewiesen; doch wird man sich auch Anthes' humoristische Behandlung gern gefallen lassen. In zahlreichen Fällen kann die Schule auch mit Anthes auf das Herausarbeiten von Regeln verzichten, und diese auswendig lernen zu lassen, wenn sie gefunden und geformt werden müssen, darf sie ihren Schülern ersparen, da es hier gilt, für das Sprachgesetz im Geiste des Kindes solche Anknüpfung zu finden, daß die richtige Anwendung, falls sie nicht schon unbewußt von Haus aus zum geistigen Besitz geworden ist, bewußt zur zweiten Natur werde, und dies geschieht keineswegs durch Auswendiglernen der Regel, sondern durch Gewöhnung und Übung, in manchen Fällen, die auch Anthes nicht ausschließt, durch schulmäßige Einübung. Wenn er diese aber auf Schüler beschränkt, deren Umgangssprache die Mundart ist, so dürfte er nicht mit Unrecht dem Widerspruch nicht nur derjenigen Lehrer begegnen, deren Schüler bloß annähernd, sondern auch derer, deren Schüler ohne Anklänge an die Mundart hochdeutsch sprechen. Daß die Schule, wo es sich in der Sprachlehre um Gesetze und Regeln handelt, sich noch manche Einschränkung auferlegen kann, muß zugestanden werden. Aber mit bloßen Vorstellungen kann sich auch die deutsche Sprachlehre nicht ein für allemal begnügen; auch der Unterricht in der deutschen Sprachlehre hat in Begriffen und in Urteilen oder Gesetzen und Regeln zu gipfeln, die in klarem sprachlichem Ausdruck vor den Geist der Schüler treten müssen. Es ist auch nicht an dem, daß der Lehrer der beschreibenden Naturwissenschaften, den Anthes zum Vergleiche heranzieht, sich damit begnügte, das Leben in der Natur, die Lebensäußerung des Einzelwesens, sein Werden, Wachsen und Vergehen, beobachten zu lehren; er leitet seine Schüler an, die einzelnen Erscheinungen zu vergleichen, Gleichartiges unter gemeinsamen Gesichtspunkten zu vereinigen und das für eine Gesamtheit maßgebende Gesetz herauszufinden. Nicht anders der Lehrer des Deutschen, wenn er das Leben der Sprache offenlegt und sie als Gewordenes und Werdendes erfaßt wissen will. Auch ist nicht einzusehen, warum nicht der deutsche Unterricht dem fremdsprachlichen vorarbeiten oder, wie Anthes das nennt, Handlangerdienste leisten soll. Kein Unterricht steht für sich allein da, der eine greift in den andern über, und bei gesundem Betrieb leistet der fremdsprachliche Unterricht dem deutschen willkommenen Gegendienst.

Hiermit soll der Wert der kleinen Schrift gewiß nicht verkümmert werden. Sie ist auf dem Boden erquicklicher Unterrichtsfreude erwachsen und bietet mannigfache Anregung, auch für den Aufsatzbetrieb. Erwähnt werden soll auch, daß sie sich gegen manche Verkehrtheiten richtet, die, oft bekämpft, im Leben der Schule noch immer nicht aussterben wollen, so gegen die Lehre von den „verkürzten" Sätzen, gegen die Ansicht, daß das Wesen des Nebensatzes durch die einleitende Konjunktion bestimmt werde, gegen die Ausschlachtung der Lesestücke für den grammatischen Unterricht.

Das Titelblatt zeigt das Bild eines mit seinem Spielzeug fröhlich kramenden Kindes und daneben das eines Schulmeisters aus der Biedermeierzeit, welcher von einer mit Spielzeug gefüllten Platte ein Stück nach dem andern in einer

Mühle verschwinden läßt, die es zu paragraphierten und numerierten Schächtelchen verarbeitet wieder hinausgibt. Ob es im ganzen deutschen Reiche noch deutschen Sprachunterricht gibt, auf welchen der in diesem Bilde liegende Spott mit Recht zuträfe? Nach zuverlässigen Beobachtungen darf versichert werden, daß mechanischer Sprachunterricht, der seine Aufgabe in geistlosem Auswendiglernen und geisttötenden Übungen sieht, im Aussterben begriffen ist, und wo es gilt, aus dem Sprachgebrauch Gesetze abzuleiten und einzuüben, da wächst die Zahl derer von Tag zu Tag, die in sich die geistige Kraft finden, diese Arbeit zu einem frischen, fröhlichen, lebendigen, herzerfreuenden Betriebe zu gestalten.

Koblenz. Jos. Buschmann.

Robert, Karl, Zum Gedächtnis von Ludwig Roß. Rede bei Antritt des Rektorats der vereinigten Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg am 12. Juli 1906. Nebst dem Bildnis von Ludwig Roß. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. 28 S. gr. 8°. geh. 1 M.

Am 22. Juli 1906 feierte die klassische Archäologie den 100jährigen Geburtstag von Ludwig Roß. Die Universität Halle, die ihn einst zu den ihrigen zählte, durfte nicht zurückbleiben. Es fügte sich gut, daß gerade Karl Robert in diesem Jahre die Rektoratsrede zufiel; er hat mit feinem Verständnis und warmer Begeisterung das Bild seines „großen Vorgängers" gezeichnet. Besonders erfreulich ist der Wahrheitsmut, dem einseitige Lobrednerei ebenso fernliegt wie kleinliche Mißgunst, der den Blick frei behält für die Größe wie für die Schwächen seines Helden. In der Tat kann nur, wer diesen klaren Blick besitzt, einem „bei aller schlichten Vornehmheit doch unendlich komplizierten Charakter" (S. 6), wie es Ludwig Roß gewesen ist, völlig gerecht werden. Ebendarum aber wird mancher Leser dieser fesselnden Skizze sich der Hoffnung nicht verschließen mögen, daß Robert trotz seines bescheidenen Verzichtes dermaleinst noch ein ausgeführtes Lebensbild des Pfadfinders und Bahnbrechers auf dem Gebiete praktischer archäologischer Arbeit geben wird.

Zabern i. E. E. Wendling.

Knoke, F., Begriff der Tragödie nach Aristoteles. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. 83 S. 8°. geh. 2 M.

Eine scharfsinnige und fesselnde Schrift! Aber so fest durchdrungen der Verfasser von der Richtigkeit seiner Deutung der berühmten Aristoteles-Stelle über die Tragödie (Poet. cap. 6) ist und so lebhaft er seinen Ansichten Ausdruck verleiht, so kann ich ihren Ergebnissen doch nicht beistimmen. Er meint, in der Definition ἔστι δὲ τραγωδία κτλ sei die eigentliche Begriffsbestimmung mit dem Worte μορίοις abgeschlossen, alles Folgende sei nur Erläuterung des Voraufgehenden, während unverkennbar doch erst mit dem Satze λέγω δέ die Erklärung beginnt; alles Vorhergehende ist demnach die Darlegung des Wesens und der Wirkung der Tragödie; auch kann ich dem Verfasser nimmer folgen, wenn er die Worte δι' ἐλέου καὶ φόβου absolut nimmt, parallel dem δρώντων καὶ οὐ δι' ἀπαγγελίας, und sie somit von περαίνουσα loslöst. Er kommt demnach zu folgender Übertragung: „Es ist also die Tragödie die Nachahmung einer ernsten und abge-

schlossenen Handlung von bestimmter Ausdehnung in wohllautender Sprache, deren verschiedene Kunstformen in den einzelnen Abschnitten jedesmal besonders zur Anwendung kommen. Sie vollzieht sich in Form der persönlichen Handlung und nicht vermittelst der Erzählung, unter Erregung von Mitleid und Furcht, doch so, daß sie wieder eine Reinigung von solchen Gemütserregungen bewirkt. Unter einer ‚wohllautenden Sprache' verstehe ich aber" usw. Es ist nicht zu leugnen, daß die Aporieen in der kleinen Abhandlung geschickt aufgedeckt und die Gründe für und wider gründlich abgewogen werden, aber die Lösung des Problems halte ich für gescheitert, da die Voraussetzung falsch ist und die Übersetzung dem Texte Gewalt antut. Es ist auch sonst sehr schade, daß der Verfasser die sehr reiche und bedeutsame Literatur zu der Frage aus den letzten 10 bis 15 Jahren ganz unbeachtet gelassen hat; er findet sie z. B. in meinem Buche „Pädagogik und Poesie I", in dem Anhang zu dem Aufsatze über „Das Problem des Tragischen", S. 35—37.

Neuwied. Alfred Biese.

Detlefsen, D., Ursprung, Einrichtung und Bedeutung der Erdkarte Agrippas. (Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie. Herausgegeben von W. Sieglin. Heft 13.) Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. VI u. 118 S. gr. 8°. geh. 4 M.

Agrippas Erdkarte befand sich in einer eigens dafür erbauten Halle auf dem Marsfeld östlich von der via Flaminia (in der Gegend der Piazza Colonna); der Bau war beim Tode Agrippas noch unvollendet und wurde von seiner Schwester fortgesetzt, von Augustus zu Ende geführt. Die Einrichtung der Karte läßt sich vorzugsweise aus Plinius, der sie eingehend benutzt hat, einigermaßen erschließen. Das gesamte Festland war in 24 Gebiete zerlegt, von denen 20 den mehr oder weniger unterworfenen Provinzen des Reiches entsprachen (zum Teil waren mehrere Provinzen zu einem Gebiet zusammengefaßt); die vier übrigen waren: 1. Indien, 2. Medien, Parthien, Persien, 3. Mesopotamien, 4. Arabien, Äthiopien, Oberägypten. Von allen diesen Gebieten gab die Karte außer dem Lemma die Begrenzung, ferner Länge und Breite in Meilen an. Hierzu kamen sieben Inseln und Inselgruppen, bei denen die Angabe der Grenzen wegfiel und nur die Maße vermerkt waren, sodann die Meere (Mittelländisches, Schwarzes, Kaspisches, Rotes Meer), ebenfalls mit Maßangaben; endlich waren noch Küsten- und Binnenlandsmaße angegeben. Höchst wahrscheinlich waren auch die großen Reichsstraßen, soweit damals vorhanden, mit ihren Maßen in die Karte eingetragen. Die von Eratosthenes festgelegten Parallelen hat Agrippa bei der Anlage seiner Karte nicht benützt; er verfolgte überhaupt keine wissenschaftliche, sondern praktische Zwecke. Es kam ihm in erster Linie auf die Maße an; diese waren aber nicht in das Kartenbild eingemessen, sondern nur eingeschrieben. Sie waren teils durch Abmessung der Straßen, teils durch Berechnung der Küstenstrecken (nach der Zahl der Tag- und Nachtfahrten) gefunden. Italien und seine nächste Umgebung war eingehender behandelt; in den übrigen Gebieten waren nur größere Strecken verzeichnet. Agrippa wollte mit seiner Karte „nicht sowohl ein Bild des Erdkreises, als vielmehr ein Bild des römischen Reiches geben, dessen Umfang sich in den Augen

seiner Zeitgenossen immer mehr mit dem Begriff des orbis terrarum zu decken begann". Die Karte kann aber nur ein sehr unvollkommenes Bild der Wirklichkeit gegeben haben, mit mindestens ebenso starker Verschiebung der Umrisse, wie sie die Tabula Peutingeriana zeigt, in der überhaupt die Agrippakarte nachwirkt. Die letztere ist von den Geographen mehrfach benutzt worden, zuerst, aber nur in geringem Maße von Strabo (?), um so ausgiebiger von Plinius und den Verfassern zweier Schulbücher aus der Zeit um 400 n. Ch., der Divisio orbis und der Dimensuratio provinciarum.

Mit dieser gedrängten Übersicht sind die Ergebnisse der vorliegenden Schrift Detlefsens keineswegs erschöpft. Ganz unberücksichtigt sind dabei geblieben die scharfsinnigen Untersuchungen über die einzelnen Gebiete und Abmessungen der Agrippakarte, sowie über die Quellenverhältnisse. Der Verfasser hat mit dieser Arbeit wiederum einen außerordentlich wertvollen Beitrag zur Geschichte der antiken Geographie geliefert.

Zabern i. E. E. Wendling.

Stöckel, Hermann, Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit vom ersten Auftreten der Germanen bis zur Gegenwart. 3. Auflage. München und Leipzig 1906. G. Franzscher Verlag. 762 S. 8°. Brosch. 5,20 M., geb. 6 M., Geschenkausgabe 7,60 M.

Die Aufgabe, der Schule, dem Selbststudium und der Familie ein gutes Buch darzubieten, ist durch das vorliegende Werk in anerkennenswerter Weise gelöst. Das liegt zunächst an seinem Inhalt, der sich durchgehends als zuverlässig erweist. In Fragen, die nicht völlig aufgeklärt sind, ist des Verfassers Urteil vorsichtig abgewägt, in andern, deren Beantwortung je nach der Weltanschauung des Darstellers immer verschieden ausfallen wird, z. B. in den Abschnitten über die Reformation und über die Kämpfe zwischen Kaiser und Papst, verleitet den Verfasser, seine liberale Anschauung nicht zu ungerechter Beurteilung des Gegners, sondern er befleißigt sich überall einer wohltuenden Unparteilichkeit. Ein Geschichtsbuch, das in solcher Weise bei den Angehörigen der verschiedenen Konfessionen sich Beachtung zu verschaffen sucht, wirkt versöhnend und ist schon aus diesem Grunde eine erfreuliche Erscheinung. Zu diesem Vorzug kommt eine im allgemeinen geschickte Gestaltung des Stoffes, besonders eine umsichtige Auswahl, die Unwesentliches ausscheidet, um die Hauptpunkte desto mehr hervortreten zu lassen. Im Vordergrunde steht überall, was der Titel des Buches nicht deutlich erkennen läßt, die deutsche Geschichte; die übrigen Völker werden nur so weit berücksichtigt, als es zum Verständnis der allgemeinen politischen Entwicklung, besonders in Deutschland nötig scheint. Auf den politischen Vorgängen liegt der Hauptton, kulturgeschichtliche Betrachtungen finden sich nur an den großen Wendepunkten der geistigen Strömungen. Daß rund 300 Seiten des Buches der Zeit von der französischen Revolution bis zur Gegenwart, d. h. bis zum Ende des russisch-japanischen Krieges, gewidmet sind, halte ich für einen weiteren Vorzug, von dem ich nur wünschen möchte, daß er für die Gestaltung des Geschichtsunterrichts in Prima vorbildlich sei. Von der didaktischen Einsicht des Verfassers zeugt die Zerlegung des Stoffes in eine große Zahl kleinerer, in sich

abgeschlossener Teile, die dort wo es zweckmäßig scheint, in wenigen einleitenden Sätzen über den Ursprung des betreffenden Gegenstandes und dessen Zusammenhang mit dem allgemeinen Zuge der Dinge aufklären; an einigen Stellen käme eine sparsamere Anwendung des Sperrdrucks der Übersichtlichkeit zu statten. Die Klarheit der Darstellung wird erheblich dadurch gefördert, daß mancherlei Beiwerk in die Anmerkungen verwiesen ist; indem diese vielfach auch denkwürdige und kennzeichnende Aussprüche der handelnden Personen, ferner Zitate aus Gedichten, Hinweise auf historische Romane, Denkmäler u. a. enthalten, dienen auch sie dazu, das Interesse für den Gegenstand zu beleben.*)

Köln. Johannes Kreutzer.

Degener, Herrmann A. L. Wer ist's? Unsere Zeitgenossen. Zeitgenossenlexikon, enthaltend Biographien nebst Bibliographien; Angaben über Herkunft, Familie, Lebenslauf, Werke, Lieblingsbeschäftigungen, Parteiangehörigkeit, Mitgliedschaft bei Gesellschaften, Adresse. Andere Mitteilungen von allgemeinem Interesse. 3. Ausgabe, vollkommen neu bearbeitet und wesentlich erweitert. Leipzig 1908. H. A. Ludwig Degener. CLXXXV und 1576 S. 8°. geb. 10 M.

Daß bis vor wenigen Jahren (1905) Deutschland ein solches Buch, sozusagen ein Adreßbuch der Menschen von Geist und von Stand nicht besessen hat, erscheint seltsam. Daß dieses Buch aber schon jetzt in dritter Auflage (gegen die erste um 640 Seiten vermehrt) hinausgeht, ist weniger seltsam, da es ein Beweis ist, wie notwendig es war und wie es einem wirklichen Bedürfnis entgegengekommen ist. Ca. 18 000 Biographien von namhaften Zeitgenossen jedes Berufes und Standes (auch von Zeitgenossen des Auslandes) bringt das Buch und bietet so zu jedem Konversationslexikon eine höchst wertvolle Ergänzung. Die Biographien sind nun inhaltlich recht ungleich. Das hängt mit der Art ihres Zustandekommens zusammen: es sind nämlich meist Selbstbiographien. Mancher wird vielleicht diese Ungleichheit als einen Mangel empfinden. Dem Berichterstatter erscheint es als ein Vorzug. Durch ihren Autocharakter werden diese Biographien, so kurz sie sind, interessant. Man sieht nicht nur, wer ist's, sondern auch, wie ist er; man erkennt, was jeder von sich hält und was er an sich besonders einschätzt. Man erkennt, daß besonderer Stand doch nicht immer besonderen Verstand besitzt und muß manchmal dem Dichterworte recht geben:

Je minder sich der Kluge selbst gefällt,
Um desto mehr schätzt ihn die Welt.

Wer unter diesem Gesichtspunkte das Allerlei studiert, dem schaffet Mannigfaltigkeit die höchste Lust. Z. B.: Ein Mann, der nachweislich mehrere Kinder hat, führt nur eins auf, vielleicht einen Sohn, der Universitätsprofessor ist; ein anderer führt uns ein halb Dutzend seiner Sprößlinge (Fritz, Else, Klara etc.) mit sämtlichen Namen vor; man sieht: dort Einschätzung der Qualität, hier der Quan-

*) Aus Versehen zweimal zur Besprechung vergeben; da es sich um ein gutes Buch handelt, wird verschiedene Beleuchtung von Interesse sein, zumal die erste Besprechung (S. 216) nur kurz war. Mtth.

tität. Ferner: der eine Zeitgenosse gibt seiner Frau nicht die Ehre der Welt bekannt zu werden; der andere führt sie vor, besonders dann, wenn der Schwiegervater ein Würdenträger des Verstandes, Geistes oder Standes war. Hier prangt in einsamer Größe der Rote Adler-Orden IV. Cl.; dort der Pour le mérite; an dritter Stelle gar keiner, selbst wenn urkundlich viele Orden des Zeitgenossen Brust und Busen zieren, darunter vielleicht sogar das Eiserne Kreuz. Hier ist die Kgl. Bayerische Gesellschaft der Wissenschaften aufgeführt, deren Mitglied N. N. ist; dort begnügt sich eine bescheidenere Natur mit dem heimatlichen Bezirksausschuß. Und so geht's weiter: jede Seite bietet reichen Stoff für Menschenbeobachtung.

Alles das aber ist mit einem Riesenfleiß geordnet und redigiert. Dabei herrscht im Äußeren Geschmack und Sauberkeit und eine bewundernswerte Art der Drucklegung. Daß 8 500 000 Buchstaben auf 1574 Seiten untergebracht sind und daß doch jeder so leserlich zur Geltung kommt und daß dabei der Preis so wohlfeil ist, das will doch etwas heißen. Man kann deshalb dem Buche nur die besten Wünsche mitgeben und zwar in der Richtung nach größerer Reichhaltigkeit der Namen. Es braucht damit der Umfang des Buches nicht zu wachsen; denn die statistischen Angaben im ersten Teile können ja fallen und ebenso manches, was wie Kinderzahl und Sonstiges doch nur den engsten Familienkreis des betreffenden Zeitgenossen interessieren kann. Der Wunsch auf noch größere Reichhaltigkeit kann aber nur dann in Erfüllung gehen, wenn alle Leser den Herausgeber aufmerksam machen, falls das Buch einmal versagen sollte. Z. B. hat's bei mir versagt, als ich Karl Reinhardt suchte, den früheren Direktor des Frankfurter Goethegymnasiums und den Mitbegründer des Reformschulsystems Frankfurter Art. Er hatte doch ein größeres Recht im Buche zu stehen als mancher andere Zeitgenosse, der nur zum Privatvergnügen im engsten Familienkreise aufgeschlagen wird, darüber hinaus aber kaum. Das neben den vielen tausend Zeitgenossen auch noch ca. 3000 Pseudonyme, ferner die Pflegestätten des Geistes und die Oberhäupter aller Staaten der Erde im Buche stehen, muß auch noch erwähnt werden zum Preise des Buches.

Berlin. A. Matthias.

Bernelot-Moens, H. M., Wahrheit. Experimentelle Untersuchungen über die Abstammung des Menschen. London 1908. A. Owen & Co. (Leipzig, C. von Taborsky). 30 S. 8°. 1 M.

Vor Ankauf dieser Schrift müssen die Leser dringend gewarnt werden. Der Titel läßt voraussetzen, daß der Verfasser hier wirklich neue „experimentelle Untersuchungen" darbietet. Statt dessen berichtet er nur, daß er solche machen will. Er will nämlich ins Kongogebiet reisen und dort künstliche Befruchtungen von Menschenaffen mit Menschensperma anstellen. Dafür Geld zu erbetteln, ist der Zweck der Schrift, für welche der Leser 1 M. zahlen muß. Sie enthält auf sehr dickem Papier ungefähr 15 Seiten Text mit einer sehr oberflächlichen Darlegung der Ähnlichkeiten von Mensch und Affe. Bei dem großen Interesse, welches heute gerade die „Menschenfrage" allgemein hat, werden wohl leider viele auch auf dieses Buch hereinfallen.

Godesberg. E. Dennert.

Lehrgang der Stolzeschen Stenographie. Im Auftrage der stenographischen Prüfungskommission zu Berlin unter Mitwirkung von Georg Schumann bearbeitet von Dr. Fritz Burmeister, Vorsteher des stenographischen Bureaus des preußischen Herrenhauses. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 112 S. 8°. kart. 1,60 M.

Nachdem sich im Jahre 1897 unter den Anhängern Wilhelm Stolzes die Trennung der Fachstenographie von der Volksstenographie vollzogen hatte, ließ Dr. G. Steinbrink im Auftrage der von Wilhelm Stolze 1847 eingesetzten stenographischen Prüfungskommission seinen „Leitfaden für den amtlichen stenographischen Unterricht im Hause der Abgeordneten" erscheinen, in welchem er auf die ursprüngliche Gestalt des zuerst 1841 veröffentlichten Stolzeschen Systems zurückgriff und dabei die Erfahrungen der Parlamentsstenographen verwertete. Dieses Vermächtnis des ausgezeichneten Mannes, die Systemurkunde der nach Stolze stenographierenden Praktiker, ist aber wegen seiner streng systematischen Anordnung kein eigentliches Lehrbuch. Infolgedessen machte sich das Bedürfnis nach methodischen Lehrbüchern geltend. Im Einvernehmen mit Steinbrink verfaßte zunächst L. Goepel, jetzt Steinbrinks († 6. 4. 1904) Nachfolger als erster Vorsteher des Stenographenbureaus und Leiter der stenographischen Fachschule bei dem Abgeordnetenhause, eine „Vorschule zur Fachstenographie", die seit der dritten Auflage den Titel „Methodisches Lehrbuch der Stolzeschen Stenographie" führt. Stenographische Unterrichtsbriefe nach Stolzeschem System gab 1901 Marie Mellien heraus, die zuerst als Gratisbeilage der „Deutschen Frauen-Zeitung" beigefügt worden waren. Endlich brachte die 67. Auflage der „Anleitung zur deutschen Stenographie von Wilhelm Stolze" in der Bearbeitung seines Sohnes Dr. F. Stolze, Lektors der Stenographie an der Berliner Universität, das System in der Steinbrinkschen Umgestaltung.

Zu diesen Lehrbüchern der Stolzeschen Fachstenographie tritt nun als viertes das Burmeistersche hinzu, das ebenso wie die „Anleitung" und Steinbrinks „Leitfaden" einem Auftrage der stenographischen Prüfungskommission seine Entstehung verdankt und nicht nur die Bestimmung hat, den Kursen der neuen Lehranstalt für Stenographie beim Herrenhause, deren Leiter der Verfasser ist, zugrunde gelegt zu werden, sondern für weitere Kreise berechnet ist, durchaus im Sinne Wilhelm Stolzes, der die Kurzschrift nicht auf die geringe Zahl der Berufsstenographen beschränkt wissen wollte.

Nach dem Vorworte soll das Buch hauptsächlich zum Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterricht dienen. Ersterer Verwendungszweck ist dem Verfasser, dem bei der Ausarbeitung eine jüngere Kraft, Georg Schumann, zur Seite stand, offenbar der wichtigere und lag ihm um so näher, als er selber für das höhere Lehramt vorgebildet ist. Für die Verbreitung an höheren Lehranstalten fällt als ein besonders günstiger Umstand ins Gewicht, daß die Weidmannsche Buchhandlung den Verlag übernommen hat, deren Schulbücher sich wohlverdienter Schätzung erfreuen.

Der gesamte Lehrstoff, der in Marie Melliens Darstellung 24 Briefe und bei Goepel 24 Lehrstunden umfaßt, ist hier auf 18 Paragraphen verteilt. Die stenographischen Beispiele sind in großer deutlicher Autographie in den gedruckten Text eingefügt, nicht, wie bei Stolzes Anleitung, auf besonderen Tafeln beigegeben. Die Wortkürzungen, im ganzen 525, finden sich der besseren Einprägung halber gleich vom ersten Paragraphen an über den ganzen Lehrgang an geeigneten Stellen

verteilt. Die bei Steinbrink in reichster Fülle gebotenen Kürzungsmöglichkeiten hat der Verfasser in geschickter Weise beschränkt und erspart so dem Lernenden vielfach die Wahl zwischen mehreren Bezeichnungsweisen, die im Augenblicke des Schreibens nur hemmend wirken würde. Jeder Abschnitt schließt mit einer Schreibaufgabe, während die Leseübungen zu den einzelnen Paragraphen am Ende des Buches nachfolgen. Die Sätze der Schreibaufgaben und Leseübungen sind fast durchweg unsern Klassikern entnommen und daher auch inhaltlich wertvoll und der Verwendung in den Schulen angepaßt.

Die Frage, für welche Klassenstufe der vorliegende Lehrgang sich am besten eignen würde, ist vom Verfasser nicht aufgeworfen worden, kann aber in einer Zeitschrift für die höheren Schulen nicht unerörtert bleiben. Während das Stolzesche System in der Vereinfachung des Jahres 1872 bereits von Untertertia ab mit Erfolg gelehrt wurde (Referent hat selbst acht Jahre lang diesen Unterricht am Gymnasium wahlfrei erteilt), setzt die Fachstenographie mindestens den Standpunkt eines Sekundaners voraus. Die Dauer des Kursus wird am besten bei wöchentlich einer Stunde auf ein Schulhalbjahr bemessen. Wer dann noch die nötige Zeit auf die Einübung des Gelernten verwendet, darf allerdings — die technische Befähigung vorausgesetzt — mit einiger Sicherheit darauf rechnen, ein tüchtiger Tachygraph zu werden, wie ihn Martials Distichon preist:

Currant verba licet, manus est velocior illis:
Nondum lingua suum, dextra peregit opus.

Gr.-Lichterfelde. Otto Morgenstern.

Friese, G., Jahrbuch für den Zeichen- und Kunstunterricht. Zweiter Jahrgang. Mit 101 Kunstbeilagen und Faksimile-Illustrationen von Schülerzeichnungen. Hannover 1906. Hellwigsche Verlagsbuchhandlung. X u. 702 S. 8°. 14 M.

Von dem groß angelegten Werke liegt der zweite Jahrgang vor, die Zeit bis zum Herbst 1904 umfassend. Das Jahrbuch will nach seinem im ersten Jahrgange aufgestellten Programm ein getreues Spiegelbild von dem augenblicklichen Stande des Zeichen- und Kunstunterrichts in den einzelnen Ländern, sowohl Deutschlands wie des Auslandes geben. Für die Freiheit der Methode will es eintreten, nicht für die Herrschaft einer bestimmten Richtung. In Verfolg dieser Idee will es nicht nur Geschehenes registrieren, sondern auch den verschiedenen Vertretern aller Richtungen in dem Abschnitt „Zeitstimmen" Gelegenheit geben, ihre Meinung darzulegen. Dieses Programm hat das Jahrbuch bis heute getreulich erfüllt. Wir wünschen ihm ferneres Gedeihen und empfehlen es an dieser Stelle besonders den Schulbibliotheken, weil es uns für Schulleiter und Lehrer, welche sich über die Bewegung auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts, (die lebendiger und vielgestaltiger ist, als auf jedem anderen) orientieren wollen oder müssen, unentbehrlich dünkt. — Die Ausstattung ist hervorragend. — Die Vereinsnachrichten führen viel unnötigen Ballast mit. Eine Kürzung und Sichtung würde dem Jahrbuch zum Vorteil gereichen, seinen äußeren Umfang, der fast zu stattlich ist, mindern und seine Übersichtlichkeit und Handlichkeit erhöhen.

Altona. Fritz Kuhlmann.

IV. Sprechsaal.

Oberlehrer Professor Dr. Schliack-Kottbus schreibt:

Im März-Aprilheft der „Monatschrift“ bespricht E. Meyer-Herford im „Sprechsaal“ die Stelle 3, 5, 9 in Xenophons Memorabilien. Sie lautet: Πῶς οὖν ἂν τοῦτο (d. i. μετ' ἀρετῆς πρωτεύειν) διδάσκοιμεν; Οἶμαι μέν, εἰ τούς γε παλαιτάτους ὧν ἀκούομεν προγόνους αὐτῶν ἀναμιμνήσκοιμεν αὐτοὺς ἀκηκοότας ἀρίστους γεγονέναι. Er sucht das Verfehlte der bisherigen Interpretationen und Emendierungsversuche darzutun und erklärt selbst: „Wenn wir sie daran erinnerten, daß sie (bereits im Jugendunterricht) gehört haben, daß ihre ältesten Vorfahren . . . höchst vortrefflich gewesen sind.“ Daß die Erklärung ansprechend sei, wird man kaum sagen können. Denn wer spricht wohl so: „Ich erinnere euch daran, daß ihr gehört habt, daß eure Vorfahren vortrefflich gewesen sind!“ Da sagt eben jeder: „Ich erinnere euch daran, daß eure Vorfahren vortrefflich gewesen sind.“ Man erinnert doch wohl nicht leicht jemanden daran, daß er einmal etwas gehört hat, sondern man erinnert ihn an das, was er gehört hat; und das würde eben in diesem Falle zur Tilgung von ἀκηκοότας führen, die Schneider und seine Nachfolger für nötig gehalten haben, die aber dann, wie Meyer bemerkt, zur Folge haben würde, daß ἀναμιμνήσκειν hier mit dem Infinitiv konstruiert wäre, wo man das Partizipium erwartete. Zudem trifft der letztere Anstoß auch Meyers eigne Erklärung; denn das ἀκηκοότας in dem Sinne, wie er es faßt, müßte doch auch das Partizipium bei sich haben, da der Infinitiv dabei das im Jugendunterricht Gehörte ja als ein bloßes Gerede und Gerücht bezeichnen würde, während es doch hier offenbar als Tatsache hingestellt werden müßte; es müßte heißen ἀκηκοότας ἀρίστους γεγονότας, wo man sich dann freilich auch aus der Konstruktion schwer heraus bzw. in die Konstruktion schwer hinein finden würde. Ich möchte deshalb hier eine Erklärung mitteilen bzw. zur Begutachtung vorlegen, die ich seit Jahren von der Stelle im Unterricht gegeben habe. Ich fasse ἀκηκοότας in dem bekannten passivischen Sinne, in dem ἀκούω ἐσθλὸς (εἶναι) heißt: „man sagt von mir, daß ich wacker sei.“ Danach ergibt sich die Übersetzung: „Wenn wir sie an ihre ältesten Vorfahren, von denen wir Kunde haben, erinnerten, die in dem Rufe stehen, daß sie höchst vortrefflich gewesen seien.“ So ist nichts in dem Satze müßig, also kein Grund zu einer Athetese, und der Infinitiv ist in Ordnung und am Platze; die Konstruktion ist m. E. auch sonst tadellos und der Sinn entsprechend; denn das Preisen der Vorfahren, ihrer

Tüchtigkeit und ihrer Taten, waren ja doch wohl etwas, das in Athen in Poesie und Prosa, bei Rhetoren und Dichtern, reichlich, um nicht zu sagen täglich, geschah. Der Infinitiv steht so bei ἀκούειν auch Herodot. 3, 131 in der Geschichte von Demokedes: ἐγένετο γὰρ ὧν τοῦτο ὅτε πρῶτοι μὲν Κροτωνιῆται ἰητροὶ ἐλέγοντο ἀνὰ τὴν Ἑλλάδα εἶναι, δεύτεροι δὲ Κυρηναῖοι. κατὰ τὸν αὐτὸν δὲ χρόνον καὶ Ἀργεῖοι ἤκουον μουσικὴν εἶναι Ἑλλήνων πρῶτοι. Ferner Lys. in Theomn. A. § 21: πολὺ μεῖζον κακόν ἐστιν ἀκοῦσαί τινα τὸν πατέρα ἀπεκτονέναι ἢ τὴν ἀσπίδα ἀποβεβληκέναι „es ist etwas viel Schlimmeres, wenn von einem gesagt wird, er habe seinen Vater getötet, als, er habe seinen Schild weggeworfen". Das Perfektum von ἀκούειν in diesem Sinne ebenda § 11. 22. 23. 28.

I. Abhandlungen.

Das Englische im Gymnasium.

Alfred Rohs hat in der Monatschrift Jhrg. VII, S. 148 ff. die Frage Englisch oder Französisch Pflichtfach auf der Oberstufe des Gymnasiums? dahin entschieden, daß er in dem Aufgeben des Französischen als Pflichtfach in den oberen Klassen des Gymnasiums eine schwere Schädigung dieses Unterrichtes erblickt, indem er gewichtige Bedenken gegen die Vertauschung beider Sprachen geltend macht. Er fürchtet, von dieser Maßnahme einen bedauerlichen Rückgang des Französischen auf dem Gymnasium, und wenn man erwägt, wie wenig von der durch die allgemeinen Lehrpläne gewährten Freiheit, die Rollen des Französischen und Englischen auf der Oberstufe miteinander zu vertauschen, Gebrauch gemacht wird, so ist das offenbar ein Zeichen dafür, daß seine Bedenken von vielen geteilt werden. In den oberen Klassen sollen die Früchte geerntet werden, welche die mühevolle Arbeit in der Quarta und in den mittleren Klassen hat heranreifen lassen. Soll man darauf verzichten, sie zu brechen? Soll man auf halbem Wege stehen bleiben? Durch die teilweise Umwandlung des verbindlichen in ein wahlfreies Fach werden die Leistungen zurückgehen zunächst bei den Schülern der mittleren Klassen, von denen sich manche der Hoffnung getrösten werden, daß sie sich der Bürde, wenn sie als solche empfunden wird, in absehbarer Zeit werden entledigen können. Daß auch für die Leistungen der Schüler der oberen Klassen, die am wahlfreien französischen Unterrichte teilnehmen, die mindere Bewertung des Faches nicht gerade förderlich ist, erscheint zweifellos. Diejenigen vollends, die ihre französischen Studien mit Untersekunda abgeschlossen ansehen, werden, wenn sie nach drei Jahren das Gymnasium mit dem Reifezeugnis verlassen, in diesem Fache einen Tiefstand in ihrem Wissen zeigen, daß sie auch nicht den mäßigsten Anforderungen, die man in dieser Beziehung an einen Gebildeten zu stellen berechtigt ist, zu entsprechen vermögen. Dem erfreulichen Aufschwung, den in unserer Zeit der französische Unterricht genommen hat, wird, so fürchtet man nicht ohne Grund, durch eine solche Maßnahme ein unwillkommenes Ende bereitet.

Auch auf die Gründe, die gegen Einführung des Englischen als verbindliches Unterrichtsfach neben dem verbindlichen Französisch immer wieder hervorgehoben sind, geht Rohs in seinem Aufsatze näher ein, man wird ihm im wesentlichen zu-

stimmen. Dagegen verspreche ich mir von seinen Vorschlägen zur Hebung des englischen Unterrichtes auf dem Gymnasium wenig, es bedarf wirksamerer Mittel, um das Wünschenswerte zu erreichen und dem Ministerial-Erlaß vom 25. November 1907 gerecht zu werden. Es fragt sich, ob es möglich ist, das Französische als verbindliches Unterrichtsfach dem Gymnasium bis in die oberste Klasse zu erhalten und dabei doch dem englischen Unterrichte so viel Raum und Förderung zu gewähren, wie es die Bedeutung der englischen Sprache und Literatur dringend erheischt. Muß das Englische nach der Organisation des Gymnasiums ein wahlfreies Fach bleiben, so müßte es doch ein wahlfreies Fach werden, das über die anderen dieser Art so hinausgehoben wird, daß Erfolge in ihm in höherem Grade, als es bis jetzt der Fall ist, gewährleistet werden. Könnten dem Englischen von Obersekunda an drei Stunden statt wie jezt zwei Stunden zugewiesen werden, so wäre damit viel gewonnen. Woher diese dritte Stunde nehmen? Diejenigen Schüler die sich für das wahlfreie Englisch entschließen, haben von Obersekunda an nur zwei französische Unterrichtsstunden, der dritten französischen Stunde entspricht im Stundenplane eine dritte englische Stunde. Man könnte einwenden, daß für die Engländer dadurch, daß sie der dritten französischen Stunde fernbleiben, die Kontinuität dieses Unterrichtes unterbrochen werde. Das wird verhütet, wenn in diese dritte französische Stunde alle mündlichen und schriftlichen Übungen, die der Ergänzung des syntaktischen Lehrstoffes und der Erhöhung der Sprachfestigkeit der Schüler dienen, gelegt und die beiden anderen ausschließlich für die Lektüre freigehalten werden. Diese steht im Mittelpunkt des Unterrichtes, sie ist die Hauptsache, so wird das Wichtigste auch den Teilnehmern am englischen Unterrichte nicht vorenthalten, ihnen Gelegenheit geboten, sich mit Hauptwerken der französischen Literatur bekannt zu machen, ihren Gesichtskreis zu erweitern und die bisher gewonnenen Kenntnisse nicht nur zu erhalten, sondern auch zu ergänzen und zu vertiefen. Stehen sie auch hinter ihren Mitschülern namentlich in Beziehung auf die mündliche Beherrschung der Sprache zurück, so wird dieser Mangel reichlich dadurch aufgewogen, daß sie die gründlichere Kenntnis der englischen Sprache vor den anderen voraushaben. Denn durch die dritte englische Stunde wird die Möglichkeit gegeben sein, diesen Unterricht auf eine viel solidere Grundlage zu stellen, als es bisher geschehen konnte. Waren bei zweistündigem Unterricht die schriftlichen Übungen so gut wie ausgeschaltet, so werden sie bei dreistündigem Unterrichte insbesondere in den ersten Jahren ein wirksames Mittel bilden, die Sprache sicherer beherrschen zu lernen. Da die Schüler keine französischen Arbeiten mehr anzufertigen haben, so bedeuten diese englischen Arbeiten für sie keine erhebliche Mehrleistung. Aus den zwei Abteilungen, in denen jetzt gewöhnlich die Schüler am Gymnasium in der englichen Sprache unterrichtet werden, müßten dann notwendigerweise drei oder vier gebildet werden, um Hemmungen, die durch den verschiedenen Wissensstand zweier Abteilungen entstehen, zu vermeiden. Daß eine dritte englische Stunde in erster Linie eine umfangreichere Lektüre, so dann gesteigerte Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache ermöglicht, bedarf nicht der Hervorhebung. Eine von den drei wahlfreien englischen Stunden wird auf den Morgen gelegt, das entspricht der Wichtigkeit dieses Unterrichtes.

Bei der in Vorschlag gebrachten Organisation verbietet es sich von selbst, das Aufgeben des wahlfreien englischen Unterrichtes, das jetzt am Schlusse eines Halbjahres gestattet ist, in Zukunft in das Belieben der Schüler zu stellen. Man kann die Beobachtung machen, daß viele von ihnen nicht die Willenskraft besitzen, das einmal Begonnene durchzuführen, und daß die Zahl der Teilnehmer, die anfangs erfreulich groß war, im Laufe der Zeit unerfreulich zusammenschrumpft. Dadurch daß ein Schüler von Obersekunda an von der dritten französischen Stunde befreit wird, verpflichtet er sich zur dauernden Teilnahme am wahlfreien englischen Unterrichte. Eine solche Bindung ist für willensschwache Naturen durchaus heilsam. Folgerichtig wird es sein und zur Erhöhung des Ansehens dieses Unterrichtes beitragen, wenn die Schüler, die am wahlfreien englischen Unterrichte teilnehmen, in der Reifeprüfung statt im Französischen im Englischen geprüft werden.

Die Einführung eines dreistündigen wahlfreien Unterrichtes bedeutet allerdings im Lehrplane des Gymnasiums eine Neuerung, jedoch ist diese weniger einschneidend als die teilweise Verwandlung eines verbindlichen Unterrichtsgegenstandes in einen wahlfreien.

Was hier vorgeschlagen wird, ist noch nicht in der Praxis erprobt worden, außer daß das Beispiel der hannöverschen Gymnasien zeigt, daß man zugunsten des Englischen mit zwei Stunden Französisch in den oberen Klassen auskommen kann. Immerhin scheint es ein gangbarer Weg zu sein, ohne besondere Schädigung des Französischen, dem Englischen im Gymnasium die Stellung einzuräumen, die ihm gebührt, eine größere Anzahl von Schülern für diesen Unterricht zu gewinnen und ihnen eine gründlichere Vorbildung in der englischen Sprache zu geben, als es bis jetzt möglich war.

Stettin. Alfred Goethe.

Über Ton und Rhythmus in gebundener und ungebundener Rede.

I. Teil.

Richtige Betonung beim Sprechen ist eine musische Kunst wie das Singen.

Die Franzosen sagen für „laut und leise sprechen“ „parler haut“ und „parler bas“, d. h. hoch und tief sprechen. Das ist lautphysiologisch durchaus richtig, wie jeder durch Versuche an der eigenen Stimme feststellen kann. Spreche ich dem Nachbar ins Ohr, so hat meine Stimme eine weit tiefere Lage, als wenn ich ihm über einen größeren Raum hinweg etwas zurufe. Auch im Zusammenhang der Rede habe ich das Bedürfnis, gewisse Silben und Wörter ihrer Bedeutung entsprechend dem Hörer mehr oder weniger verständlich zu machen. Man nennt das „betonen“, doch verbindet man damit gar zu leicht die Vorstellung, als ob die Betonung lediglich ein Ausfluß der aufgewandten Stärke der Stimme oder des Atems sei, während in Wahrheit die höhere und tiefere Lage der einzelnen Silben, mit andern Worten die musikalischen Intervalle das Entscheidende sind.

Die Fähigkeit, richtig zu betonen, ist also wie das musikalische Gehör eine Anlage, die dem einen in vollkommnerem, dem andern in geringerm Maße angeboren ist, ja, es könnte scheinen, als erfordere sie ein noch feineres Gehör, da die beim Sprechen verwendbaren Intervalle sich nicht wie beim Singen auf einen sogenannten halben Ton als kleinsten Tonunterschied beschränken, sondern innerhalb des halben Tones feinste Abstufungen zulassen. Kinder mit gutem Gehör — das ist nicht immer dasselbe wie schöne Stimme — werden einen Brief oder ein Gedicht ohne besondere Anleitung ausdrucksvoll vorlesen können, andere werden trotz der größten Bemühungen des Lehrers nur Unvollkommenes leisten. Damit ist durchaus nicht gesagt, daß der weniger gut lesende Schüler ein geringeres Verständnis für das Gelesene habe als der andere. Der Lehrer wird oft beobachten, daß sein kluger Primus von einem schwachen Knaben auf der letzten Bank darin völlig in den Schatten gestellt wird. Verständiges Vorlesen ist eben nicht, wie der Ausdruck zu sagen scheint, lediglich Sache des Verstandes, sondern eine angeborene Gabe, die mit dem Gehör zusammenhängt.

Soll damit gesagt sein, daß dem, welcher von Natur keinen Sinn für richtige Betonung hat, nicht zu helfen sei? Durchaus nicht! Ihm ist zu helfen, wenn auch natürlich in beschränktem Maße. Nur muß sich der Lehrer bewußt sein, daß er hier nicht mit tausend verstandesmäßigen Regeln helfen kann, sondern daß es gilt, eine vom Verstand zunächst unabhängige, in jedem Kinde schlummernde musikalische Anlage zu wecken und zu fördern. Es ist ein Mangel unserer heutigen Unterrichtsweise, daß eine rein musische Kunst, wie die richtige Behandlung zunächst der ungebundenen, später der gebundenen Redeweise, gar zu oft in den Händen von Lehrern liegt, denen die Muse, wie man sagt, an der Wiege nicht gelächelt hat, die selbst nur mühsam gewisser Regeln Herr geworden sind und mit ihnen der Muse selbst zu dienen die ehrliche Überzeugung haben. Man höre doch einmal aufmerksam und unbefangen eine Schulfeier mit an, bei der kleine und große Knaben Gedichte vortragen. Es werden meistens Knaben sein, die Anlage zu ausdrucksvoller Betonung haben, denn zu einer solchen Auswahl reicht die Begabung oder der Instinkt auch des unmusikalischen Lehrers gewöhnlich aus. Aber wie wenige Vortragende, besonders von den kleinen, werden ihrer Aufgabe aus innerstem Können gerecht. Dabei setze ich das innerste Können, wie oben gesagt, bei allen voraus. Während aber die Großen in den meisten Fällen imstande sind, das in der Seele Empfundene vermöge ihres feinen Gehörs, auch gegen die Einwirkung eines unmusikalischen Lehrers, in die richtige Form zu kleiden, unterliegt der Kleine gar zu leicht dem Einfluß der stärkeren Persönlichkeit, und an Stelle eines durch Natürlichkeit erwärmenden Vortrages hören wir jene manierte Sprechweise, die uns Männern so drollig, den Damen einfach süß erscheint. So wird die ganze Zuhörerschaft in Entzücken versetzt durch die naive Liebenswürdigkeit eines kleinen Menschenkindes! Wer wollte sich dieser Wirkung entziehen? Und doch ist hier ein Kunstwerk mißbraucht, um eine rein persönliche Wirkung zu erzielen. Gewiß soll auch die Kunst den vortragenden Künstler verschönen, aber diese Verschönerung ist nur echt, wenn sie auf einer Wechselwirkung beruht, wenn auch das Kunstwerk gewonnen hat durch die Persönlichkeit des Künstlers. Das gilt beim Erwachsenen wie beim Kinde. Man

werfe mir nicht ein, daß meine Forderung ungerecht sei, daß man von einem Kinde nicht dasselbe wie von einem erwachsenen Künstler verlangen könne, daß ich überhaupt die kindliche Natur mit meinen übertriebenen Ansprüchen verkenne. Da sei Gott vor! Ich kenne keinen lieblicheren Reiz als das köstliche Selbstvertrauen eines unschuldigen Kinderherzens. Aber ich habe auch schon solche kleinen Künstler gehört, die mit ihrem Vortrag nicht bloß Entzücken hervorriefen, sondern, selbst bei einem heiteren Stoffe, eine gewisse Rührung bei den Zuhörern auslösten. Bei denen merkte man, daß ein Lehrer mit liebendem Herzen und feinem Gefühl die kindliche Eigenart in den Dienst eines Kunstwerkes gestellt habe.

Ich sagte oben, die Fähigkeit zu richtiger Betonung sei eine natürliche Anlage jedes Kindes, die, wie jede sinnliche und besonders musikalische Anlage, bei dem einen stärker, bei dem andern schwächer entwickelt ist. Dabei fällt mir eine Geschichte ein, die von dem alten Direktor der Berliner Sing-Akademie, Eduard Grell, erzählt wird. Dieser war auch Gesanglehrer am Gymnasium zum Grauen Kloster zu Berlin und hatte als solcher einst unter neuaufgenommenen Schülern die stimmfähigen auszusuchen. Als ein Knabe schon vor der Prüfung versichern wollte, daß er nicht singen könne, sprach Grell unwillig: „Mein Sohn, jeder Mensch kann singen." Und als der Widerwillige gezwungen an das Klavier trat, schlug Grell eine Taste an und sprach: „Singe jetzt diesen Ton!" Und der Knabe sang. Da sprach der Meister und sah den Sänger eindringlich an: „Siehst du, mein Sohn, du kannst doch singen! Du kannst sogar falsch singen." Freilich wird nicht berichtet, daß er diesen Dochsänger unter die Schüler der ersten Gesangklasse aufgenommen habe. Immerhin ist es nicht zu bezweifeln, daß auch ein unmusikalisch Geborener durch Übung sein Gehör soweit fördern kann, daß er schließlich auch richtig singen kann. Ob das in allen Fällen wünschenswert ist, ist eine andre Frage, die ich nicht durchaus bejahen will. Zudem spielt im Kampf ums Dasein das musikalische Können nicht eine so unbedingte Rolle, daß jeder, der sich hierin von der Natur vernachlässigt fühlt, seine ganze Tatkraft aufbietet, um die Lücke auszufüllen. Anders ist es bei der Betonung der Sprache. Sie ist von ganz anderer Bedeutung für das praktische Leben als etwa das Singen, und der Zwang, den Ton der Sprache möglichst vollkommen zu beherrschen, zeitigt viel größere Kraftanstrengungen und darum auch bessere Ergebnisse. Freilich wird der musikalisch Begabte auch hierin immer einen großen Vorsprung behaupten vor dem weniger Begabten.

Wenn oben gleichfalls gesagt wird, daß die Betonung der gesprochenen Rede durch die höhere oder tiefere Stimmlage der einzelnen Silben und Wörter bedingt ist, so drängt sich damit von selbst der Gedanke auf, daß man die beabsichtigte Betonung einer Rede mit Hilfe des in der Musik üblichen Notensystems bestimmen und festhalten könnte wie die Melodie eines Liedes. Gewiß ließe sich das machen! Aber ich habe schon bemerkt, daß man sich beim Sprechen nicht mit dem halben Ton als kleinstem Intervall begnügen kann, sondern viel geringere Tonunterschiede in Rechnung stellen muß. Daraus ergibt sich zunächst, daß mit dem für die Musik angewandten Notensystem für die Festlegung der sprachlichen Betonung nichts anzufangen wäre. Dazu kommt ein grundsätzlicher Unterschied zwischen dem

gesprochenen und gesungenen Ton. Man singe einem gehörbegabten Menschen einen Ton vor, und er wird mit seinem Gehör allein oder mit Zuhilfenahme etwa eines Klaviers die Höhe des Tones leicht bestimmen. Jetzt spreche man ihm ein einsilbiges Wort mit ausdrucksvoller Betonung vor und verlange die gleiche Bestimmung. Er wird in Verlegenheit geraten! Denn in der gesprochenen Silbe halten wir nicht, wie beim Gesang, den einmal angeschlagenen Ton fest, sondern im Augenblick des Anschlagens lassen wir mit kaum meßbarer Geschwindigkeit eine ganze Skala von kleinsten Tonintervallen, nach oben oder nach unten, folgen, so daß das Ohr, obgleich es Töne hört, doch nicht von einem bestimmten Ton gefangen genommen wird und somit einen von dem gesprochenen Ton gänzlich abweichenden Eindruck empfängt. Trotzdem müssen wir zugeben, daß es in der Theorie möglich ist, den Tonfall der gesprochenen Rede mit geschriebenen Noten festzusetzen, doch bedürfte es dazu einmal eines viel verwickelteren Notensystems als des üblichen, vor allem aber gehörte dazu ein Mensch, der mit einem phänomenalen Gehör begabt wäre, um die in einer einzigen Silbe wie „nein" enthaltenen Tonschattierungen herauszuhören. Doch angenommen, einem zweiten Helmholtz würde eine solche Notenschrift gelingen! Würde damit ein Nutzen erreicht sein? Gar keiner! Denn ein zweiter wesentlicher Unterschied zwischen der gesprochenen und der gesungenen Melodie ist, daß die letztere in der Regel bereits komponiert ist, wenn sie gesungen wird, die erstere wird während des Sprechens erst gleichsam komponiert oder vertont. Der Sprechende ist also selbst der Vertoner seiner Rede, und in der Tat, wenn er es darin zur Meisterschaft bringt, so wird er, wie ein guter Schauspieler, als Künstler geachtet. Die Meisterschaft des Sprechkünstlers besteht aber darin, daß er die Tonintervalle in sinnentsprechender Weise auf die einzelnen Redeteile zur Anwendung bringt. Wer das aber aus eigenem Gehör nicht kann, dem wird auch die verzwickteste Notenschrift nicht helfen. Wer selber *ex tempore* komponieren soll, braucht keine Notenschrift.

Es würde zu weit führen, wenn wir hier untersuchen wollten, woher es komme, daß die Menschen bei freier Rede in gegenseitiger Unterhaltung fast alle einen gewissen Grad der Fertigkeit in der Vertonung der eigenen Rede erlangen, — es ist das eben Sache des Temperaments, einer im innersten Wesen künstlerischen Veranlagung — daß sie sich dagegen gar zu oft als Stümper ausweisen, wenn sie etwas Geschriebenes oder auch Auswendiggelerntes vortragen sollen. Für meinen Zweck genügt es, auf diesen Gegensatz hinzuweisen. Denn der Lehrer muß einen Schüler wenigstens dahin bringen, bei einem Vortrage mindestens den Grad der Ausdrucksfähigkeit zu erreichen, über den er in der Umgangssprache verfügt. *Ultra posse nemo obligatur!*

Also richtige Betonung beim Sprechen ist eine musische Kunst wie das Singen. Und doch ist es ein Vorwurf, wenn man einem Vortragenden sagt, er singe beim Sprechen. Worin besteht dieses getadelte Singen? Wenn jemand beim Aufsagen einer etwa vierzeiligen Strophe ohne Rücksicht auf den Sinn und lediglich unter der mechanischen Wirkung des gegebenen rhythmischen Taktes eine Tonfolge eintreten läßt, deren endlichen Verlauf man schon vorausmerkt, wenn der Vortragende noch etwa in der Mitte der zweiten Zeile steht. Dieses Singen ist das Hauptleiden in der Vortragskunst. Denn es scheint allerdings etwas mehr zu

sein als das vollkommen tonlose Aufsagen und wird deshalb von dem unmusikalischen Zuhörer, und also gar zu oft auch von dem Lehrer, immerhin als Melodie bewertet. Doch schrecklich ist es für den musikalischen Hörer, denn er will lieber keine als eine falsche Melodie. Wer nicht die oben gezeichnete Fähigkeit der selbständigen Vertonung der Sprache besitzt, der greift, um den Schein zu retten, zu diesem unseligen Singsang. Leider tun das manche Lehrer und verleiten auch die Gehörbegabten unter ihren Schülern zu diesem bequemen Unfug. Denn mancher vorzügliche Germanist und tüchtige Lehrer des Deutschen besitzt nicht die musische Begabung, um neben der so wichtigen verstandesmäßigen Belehrung über Grammatik, Disposition und Literatur auch dem rein künstlerischen Bedürfnisse seiner Schüler Genüge zu tun. Und doch ist aus unsern „Lehrplänen und Lehraufgaben" jetzt glücklicherweise jener Paragraph geschwunden, der einst von der Angst eingegeben schien, daß ein begabter Schüler ein Gedicht in schauspielerischer Vollendung vortragen könne. Wenn freilich mit „schauspielerisch" eine übertriebene und widernatürliche Vortragsweise bezeichnet werden soll, so kann man sich der Warnung davor von ganzem Herzen anschließen.

II. Teil.

Über die Verwendung hoher und tiefer Tonlagen beim Sprechen, insbesondere von Fragesätzen.

Wir haben uns bisher um den Nachweis bemüht, daß der Vortrag beim Sprechen ähnlich wie beim Singen auf der Anwendung hoher und niederer Töne beruht und deshalb abhängig ist von einer angeborenen Begabung des Gehörs. Auf welche Weise nun diese bezeichneten Mittel des Vortrags sinngemäße Verwendung finden, mit andern Worten: wann man die hohe und wann man die tiefe Tonlage wählen soll, das wollen wir im folgenden untersuchen. Was die Nützlichkeit einer solchen Untersuchung anbetrifft, so möchte ich wiederholen, was ich schon oben sagte, daß jeder Mensch in der Umgangssprache einen gewissen Grad dieser Sprachfertigkeit besitzt oder erworben hat, der ihn befähigt, fast unbewußt das Richtige zu treffen. Dafür bedarf es keiner Regel! Wohl aber für die bewußte Vortragskunst, wo selbst von gebildeten und gelehrten Erwachsenen die gröbsten Verstöße gemacht werden, besonders in der sinngemäßen Betonung der Fragesätze.

Wie verhält sich lautphysiologisch der hohe Ton zu dem tiefen Ton? Der hohe Ton bedeutet entsprechend der vermehrten Schwingungszahl der Stimmbänder zunächst eine Kraftleistung gegenüber dem tieferen Ton und dient folglich sinngemäß der stärkeren Hervorhebung von Satzteilen, deren Bedeutung eben eine Hervorhebung verlangt. Wann das letztere der Fall ist, liegt außerhalb meines Betrachtungskreises und bleibe hier unerörtert. Mir genügt es, diese eine Art der Betonung lautphysiologisch begründet zu haben. Aber aus dieser Natur des hohen Tones ergibt sich noch eine andere Wirkung, die nicht immer richtig gewürdigt wird. Wie der hohe Ton eine Anspannung der Kräfte bedingt, so bedeutet der tiefere Ton ein Nachlassen und wird somit die natürliche musikalische Form

der aufhörenden Rede oder des Satzschlusses.*) Die hohe Tonlage innerhalb des Satzes weckt hingegen die Vorstellung, daß der Sprechende noch nicht am Ende ist, daß vielmehr noch etwas kommt. So wird er zu einem musikalischen Mittel, um den Hörer auf etwas hinzuweisen, was noch kommt, zu einem Mittel, um Spannung auf das Folgende zu erregen. Das trifft besonders zu am Ende eines Vordersatzes, wo man je nach Absicht oder Temperament die Stimme in die Höhe zieht. In dem Satz „Wenn Du nicht artig bist, —" kann man durch Hinaufziehen der letzten Silben die Spannung derartig steigern, daß man den Hörer in Furcht versetzt, ohne die im Nachsatz gedachte Drohung auszusprechen. Doch auch das sind bekannte Tatsachen, auf deren theoretische Bedeutung ich nur hingewiesen haben will.

Wichtiger ist die Frage der richtigen Betonung der Fragesätze. Es besteht nämlich die unausrottbare Wahnvorstellung, als wenn ein Fragezeichen ein In-die-Höhe-ziehen der Stimme erfordere. Wie oft hören wir von einem Vortragenden, der sein Manuskript benutzt, die unsinnigste Betonung! Spricht er frei, so betont er ganz sinngemäß mit fallender Stimme: „Wo bist Du gestern mit Deinen Brüdern gewesen?" Liest er es vor und stößt mit dem Auge vorzeitig auf das Fragezeichen, so stutzt er bei den „Brüdern" und beginnt mit den letzten Silben eine kleine Bergbesteigung, die sich wie ein Purzelbaum ausnimmt. Nun gibt es allerdings Fragen, die sich durch einen besonderen Spannungsgehalt vor anderen Fragen auszeichnen, die sogenannten Entscheidungsfragen. Diese, durch Inversion des Subjekts und ohne Fragewort gebildet, sind mit einer gewissen Spannung durchsetzt, einer Spannung, die bekanntlich zu der explosionsartigen Entscheidung mit „ja" oder „nein" hindrängt. Bei diesen hat das Hinaufziehen der Schußsilbe oder -Silben einen Sinn und gewährt dem Temperament des Fragenden einen weiten Spielraum. Aber auch der Temperamentlose wird die Frage: „Hast Du mich verstanden?" nicht sinngemäß aussprechen können, ohne in etwas wenigstens die Stimme am Schluß in die Höhe zu spannen. Also folgende Regel: Bei Entscheidungsfragen gehe mit der Stimme am Schluß in die Höhe, nicht aber bei den anderen Fragen, die man wegen der Eigenart der deutschen Fragewörter auch kurz „W-Fragen" nennt.

Nur Gedankenlosigkeit wird gegen die Richtigkeit dieser Regel etwa einen Satz anführen, wie: „Wo ist Dein Sohn?" In dieser W-Frage muß allerdings die letzte Silbe mit hoher Tonlage gesprochen werden, aber diese Betonung drückt nicht die für Entscheidungsfragen bezeichnende Spannung aus, sondern das seiner Bedeutung nach betonte Wort steht zufällig am Ende und würde auch in der Form des Aussagesatzes „Hier wohnt mein Sohn" denselben Ton haben. Und wer diesen grundsätzlichen Unterschied nicht glauben will, der spreche sich einmal die beiden Fragen: „Wo ist Dein Sohn?" und „Hast Du einen Sohn?" mit lauter, nachhallender Stimme vor. Im ersten Augenblick wird die Betonung gleich er-

*) Lehrern rate ich, bei Interpunktionsübungen in der Klasse nicht bloß die Frage zu stellen, ob hier ein Komma stehen müsse oder keins, sondern auch, ob ein Komma oder ein Punkt. Das ist eine vorzügliche Übung des Gehörs und macht, bei richtiger Anwendung, den Gebrauch des leicht Verwirrung stiftenden Semikolons überflüssig. Dieses sollte auf den Unterstufen des Unterrichts überhaupt nicht verwendet werden.

scheinen, bei feinerem Zuhören aber bemerkt er, daß in der ersten Frage der hohe Ton auf „Sohn“ fast unmerklich nach unten, in der zweiten dagegen nach oben verklingt. Es gibt also in der Musik der Sprache einen fallenden und einen steigenden hohen Ton. Ersterer dient lediglich zur Hervorhebung von Satzteilen, letzterer zur Erregung einer Spannung und tritt hauptsächlich am Schluß von Vordersätzen oder von Entscheidungsfragen in Erscheinung.

III. Teil.

Über Theorie und Praxis bei der Einübung von Ton und Rhythmus in der ungebundenen und gebundenen Redeweise.

Ich warne davor, mit derartigen Regeln, wie die oben gewonnenen, vor den Schüler zu treten und mit ihrer Hilfe ihm die richtige Betonung beibringen zu wollen. Nein, man wende sich in dieser rein musikalischen Frage unmittelbar an sein Gehör, trage dem Ungeübten immer wieder mit lauter Stimme den richtigen Tonfall ins Ohr, und wenn er so zum Können, das heißt zur Kunst gelangt ist, dann kann man ein übriges tun und den Wißbegierigen nachträglich auch mit der Theorie beglücken. So mache man es auch bei der gebundenen Redeweise. Gilt es, eine Goethesche oder Klopstocksche Ode in freier metrischer Form dem Schüler geläufig zu machen, so beginne man ja nicht mit der Aufzeichnung des metrischen Schemas. In möglichst lebendiger, rhythmisch scharf markierter Form gewöhne man sein Ohr an den Klang der ungewohnten Rhythmen, man lasse ihn in der Klopstockschen „Frühlingsfeier“ bei den Worten

Der Wald neigt sich, der Strom fliehet, und ich
Falle nicht auf mein Angesicht?

gleichsam am eigenen Leibe rhythmisch fühlen, wie der Sturmwind die Erde peitscht. Hat er es erfaßt, — und er erfaßt es gern und willig, wenn auch der eine langsamer als der andere — so kann man ihn nachträglich das metrische Schema aufzeichnen lassen. Es kommt praktisch nicht viel dabei heraus, aber es macht, wie alle Theorie, nachträglich Freude und kostet nicht so viel Zeit.

Für die schwierigen Chöre der griechischen Tragödie würde ich empfehlen, die Primaner sämtliche gesungenen Teile einer Tragödie des Sophokles in der Bellermannschen Vertonung mit griechischem Urtext im Laufe des ersten Halbjahres auswendig lernen zu lassen. Ist der wissenschaftliche Lehrer dazu nicht imstande, so nehme er die Beihilfe des Gesangslehrers in Anspruch. Ein nur halbwegs musikalisch begabter Schüler, der sich so an den Rhythmen einer einzigen Tragödie vollgesogen hat, wird an den Chören der anderen Sophokleischen Stücke keine wesentlichen Schwierigkeiten mehr finden. Und der unmusikalische wird für sein Können auf diese Weise unendlich mehr gewinnen, als durch alle Theorien in der Klasse je möglich ist. Der Rhythmus aber wird aus einer Plage zu einer Lust.

IV. Teil.

Theorie vom Rhythmus des Hexameters.

In vielen Schulen besteht der Brauch, in manchen sogar die lehrplanmäßige Vorschrift, vor dem Beginn der Lektüre des Ovid oder des Vergil den Hexa-

meter theoretisch zu traktieren. Diese Methode muß ich als einen groben Unfug bezeichnen, der von der Behörde verboten werden sollte. Es kommt hier nicht bloß der Gesichtspunkt in Frage, den ich über Anwendung von Theorie und Praxis bei musischen Künsten im vorigen Teil hervorgehoben habe, sondern die bedauerliche Tatsache, daß die überlieferte Theorie des Hexameters mit einem Wulst von Nebensächlichem und rein Äußerlichem derartig durchwoben ist, daß sie sich mit dem Wesen dieses Verses gar nicht mehr deckt. Ich rufe alle zu Zeugen an, die je auf der Schulbank mit Trithemimeres und Penthemimeres, mit Katatritontrochaion und anderen Wundern bekannt gemacht worden sind, ob sie je mit all diesen Begriffen eine lebendige Empfindung haben verbinden können. Was hat ein Wortende an bestimmten Stellen des Verses mit dem rhythmischen Klang zu tun? Man hat eben gewisse äußere Feinheiten einer späteren, besonders der römischen Zeit, für die Hauptsache genommen und quält mit ihnen die Jungen, die, weil man ihnen das Wesentliche, den eigentlich musikalischen Inhalt dieses Verses vorenthält, sich an dem Nebensächlichen, wie an einer würzigen Zutat, gründlich den Magen verderben. Das wahre Wesen des Hexameters ist, wie alle Wahrheit, erstaunlich einfach, nur verkenne ich die Schwierigkeit nicht, eine Auseinandersetzung, die sich hauptsächlich an das Ohr wendet, auf schriftlichem Wege verständlich zu machen. Immerhin kann man die Haupteigenheit dieses Verses rein verstandesmäßig, ja fast mathematisch fassen. Sie beruht auf der Eigenheit der Sechszahl, die sich mathematisch entweder als 3×2 oder als 2×3 fassen läßt. Oder denken wir uns einen Takt mit sechs Einheiten, so ließe dieser sich zweimal variieren, indem man einmal betont:

éins, zwei, drei, vier, fünf, sechs,

oder

éins, zwei, drei, vier, fünf, sechs.

Knaben, welche Musikunterricht genießen, weise man auf den rhythmischen Unterschied des $^6/_8$ und des $^3/_4$ Taktes hin, die mathematisch in eins zusammenfallen würden, rhythmisch aber ganz verschieden sind. Der $^6/_8$ Takt entspricht der ersten der obigen Zählweisen, der $^3/_4$ Takt der letzten. Da Rhythmus, wie wir früher sahen, durch Wechsel von hoher und tiefer Stimmlage erzeugt wird, so kann man den Rhythmus der Sechszahl durch Wellenlinien auch für das Auge sichtbar machen. Die erste Linie würde so aussehen:

die zweite folgendermaßen:

So kann man den Schülern sehr sinnfällig den einen als den zweiwelligen, den anderen als den dreiwelligen Rhythmus fühlbar und sichtbar machen. Und nun gehe man frisch an die Lektüre der Hexameter. Sie sind alle entweder zweiwellig oder dreiwellig zu lesen. Nachdem man den Anfang der Äneide inhaltlich ein-

geprägt hat, lese man den ersten Vers (*Arma virumque cano, Troiae qui primus ab oris)* erst zweiwellig (im $^6/_8$ Takt), dann dreiwellig (im $^3/_4$ Takt), aber mit starker Markierung der sich hebenden und senkenden Stimmlage den Schülern vor und frage sie, für welchen Rhythmus sie sich als den vom Dichter beabsichtigten entscheiden. Die Mehrzahl der Klasse wird sofort herausfinden, daß der Vers zweiwellig gemeint ist, und ebenso der zweite Vers *(Italiam fato profugus Laviniaque venit)* dreiwellig, weil der Sinn der einzelnen Wortgruppen nur im zweiwelligen bezw. dreiwelligen Rhythmus zur richtigen Geltung kommt. Bei verhältnismäßig wenigen Versen kann man schwanken wie bei Vers 4 *(vi superum saevae memorem Junonis ob iram).* Dort gebe man ruhig die doppelte Lesbarkeit zu, verlange im übrigen aber vom Schüler, daß er jeden Vers mit klarer Erkennbarkeit zweiwellig oder dreiwellig lese und die gewählte Betonung auf Befragen aus der inhaltlichen Zusammensetzung des Verses begründe. Diese Übung wird den Schüler außerordentlich fördern, ohne ihn zu ermüden, denn sein Denken und Fühlen wird in gleicher Weise dadurch angeregt. Hat er so die rhythmische Variationsfähigkeit des Hexameters in ihrer Eigenheit und Bedeutung in sich aufgenommen, dann ist es Zeit, ihn auf die Cäsuren aufmerksam zu machen. Man greife auf das Bild der zwei- und dreiwelligen Linien zurück, zeige, wie bei dem zweiwelligen Verse die Stimmlage ihre tiefste Stelle (im Bilde der Wellenlinie ihre Talsohle) auf der Arsis des dritten Daktylos erreicht, während die Thesis als Auftakt bereits wieder zur Höhe der vierten Arsis führt, wie deshalb die rhythmische Beweglichkeit des ganzen Verses außerordentlich gewinnen muß, wenn die dritte Thesis auch als Wortbestandteil sich von der dritten Arsis ablöst und der vierten anschließt und wie auf diese Weise die sogenannte Cäsura Penthemimeres entstanden ist. Dieselbe Betrachtungsweise erstreckt sich natürlich auch auf die Trithemimeres und Hephthemimeres. Dann sage man dem Schüler, der so glücklich ist, bereits die Odyssee im Urtext zu lesen, daß der alte Homer sich um solche Finessen des Versbaues noch wenig bekümmert und daß er trotzdem ganz Achtbares geleistet hat; daß die späteren, besonders römischen Dichter ihm in der Verskunst bedeutend überlegen gewesen sind, was man von ihrer dichterischen Kraft leider nicht behaupten kann. Das Katatritontrochaion, die bukolische Cäsur und was man sonst noch für Cäsuren von Bedeutung herausgeklügelt hat, kommen ganz in Wegfall, und niemand soll ihnen eine Träne nachweinen. Denn deutsche Gelehrsamkeit findet heutzutage Gott sei Dank anderen Stoff zu fruchtbarer Verwertung.

Berlin-Friedenau. Paul Kleinecke.

II. Programmabhandlungen.

Zum hebräischen Unterricht, zur Theologie und zum Religionsunterricht.

1907.

Techen, L., Das Targum zu den Psalmen, II. Große Stadtschule zu Wismar. Progr.-No. 825.

Die Übersetzungen des Alten Testaments haben bekanntlich einen großen Wert für die Feststellung des alttestamentlichen Textes. Um den rechten Nutzen aus ihnen ziehen zu können, muß aber vor allem der Text der Übersetzungen selbst festgestellt werden. Einen Beitrag dazu bietet Techen für das Targum zu den Psalmen. Handschriften hat der Verfasser nach seiner Erklärung nicht benutzen können, sondern sich auf die Vergleichung der drei alten, voneinander unabhängigen Ausgaben beschränken müssen. Der erste Teil der Arbeit ist schon 1896 erschienen. Für alles Weitere seien die Interessenten auf die Abhandlung selbst verwiesen.

Ludwig, Karl, De Psalmis delectis emendatius ac metrice edendis. Herzogl. Gymnasium Ernestinum zu Gotha. Progr.-No. 879.

Ludwig bemerkt in der Einleitung mit Recht, daß die hebräische Metrik, deren Gesetze neuerdings mehr und mehr erkannt werden, ein nicht zu unterschätzendes Hilfsmittel für die Kritik des so stark verderbten (massorethischen) Textes der Psalmen biete, wie dies besonders Duhms Kommentar zu den Psalmen zeige.*) Duhm hat dann auch eine deutsche Übersetzung der Psalmen in den Versmaßen der Urschrift geliefert**), aber, wie Ludwig bedauernd bemerkt, eine emendierte hebräische Ausgabe derselben nicht folgen lassen. Auch R. Kittels Biblia hebraica (Leipzig 1905/06) bedeutet zwar, wie Ludwig anerkennt, insoweit einen Fortschritt, als die Psalmen metrisch gesetzt sind, doch legt auch sie wieder den massorethischen Text zugrunde, dem nur „pauca consilia ad emendandum textum traditum" beigefügt sind. Das hat nun den Verfasser unserer Abhandlung bewogen, einen auf Anregung Duhms schon früher gefaßten Plan wieder aufzunehmen und von den Psalmen, welche er nach Duhms Prinzipien für den Gebrauch seiner Schüler emendiert

*) Die Psalmen, erklärt von D. Bernh. Duhm. 14. Abteilung des Marti'schen Handkommentars zum Alten Testament.

**) Die Psalmen, übersetzt von Bernh Duhm. 1899.

hatte, eine Anzahl herauszugeben. Das vorliegende Programm bietet von den Psalmen 42/43, 23, 39, 110. 67, 146, 51, 2, 90, 46, 29 den hebräischen Text, wie er nach Ludwigs Ansicht ursprünglich etwa gelautet hat, wobei über die Abweichungen vom massorethischen Text in Fußnoten Rechenschaft gegeben wird. Die verdienstvolle Arbeit wird, wenn auch Ludwigs Konjekturen nicht immer Zustimmung finden dürften, ihm den Dank aller derer erwerben, welche sich, wie der Referent, im hebräischen Unterricht oft ohne Erfolg bemüht haben, den Rhythmus eines Psalms zu ergründen. Sie ist sehr geeignet, die Lektüre der Psalmen anregender zu gestalten.

Nestle, Eberhard, Septuagintastudien, V. Königl. Württemb. Ev. Theologisches Seminar. Progr.-No. 733.

Diese Fortsetzung der Septuagintastudien des bekannten Forschers ist der Besprechung des 1. Teils der Cambridger Septuaginta (The Old Testament in Greek according to the Text of Codex Vaticanus etc., edited by A. E. Brooke and N. Mc. lean: Volume I. The Octateuch. Part I. Genesis Cambridge 1906) gewidmet. Auf Einzelheiten kann hier natürlich nicht eingegangen werden.

Hoffmann, Friedrich, Die Stellung und Behandlung des Alten Testaments im evangelischen Religionsunterricht der höheren Schulen. Königl. Gymnasium und Realgymnasium zu Insterburg. Prog.-No. 5.

Aus dem Inhalt der Abhandlung sei hier hervorgehoben, daß Hoffmann lebhaft für die Berücksichtigung des Alten Testaments auf der Oberstufe eintritt. Mit Recht hebt er hervor, daß die Untersekundaner für eine tiefere Behandlung der Probleme noch nicht reif sind, und daß die Teile des Alten Testaments, deren Lektüre von den amtlichen Lehrplänen für diese Klassenstufe vorgesehen wird, weit höhere Anforderungen an das Fassungsvermögen der Schüler stellen, als das, was ihnen z. B. im deutschen Unterricht geboten wird. Ich habe selbst früher die Propheten öfters auf der Prima behandelt und bin auf Grund der dabei gemachten Erfahrungen durchaus der Ansicht, daß hier die Lektüre dieser Schriften weit fruchtbarer ist. Das trifft aber für alle Teile der Bibel zu. Eine eingehendere Berücksichtigung des Alten Testaments, wenigstens in dem Umfang, wie Hoffmann will, dürfte daher, so wünschenswert sie an sich auch ist, an dem Mangel an Zeit scheitern. Denn was dem Alten Testament zugute kommt, muß dem Neuen Testament resp. der Kirchengeschichte oder der Glaubens- und Sittenlehre, welche ebenfalls erst auf der Prima mit nachhaltigerem Erfolge betrieben werden können, entzogen werden. Oder es müßte dem Religionsunterricht der Prima eine Wochenstunde zugelegt werden, was nicht allein im Interesse der religiösen Anregung der Primaner, sondern auch einer vertieften Allgemeinbildung derselben liegen würde. Die dritte Religionsstunde in der Sexta könnte dafür ohne Schaden wegfallen; in der Prima kann die Stunde weit nützlicher verwendet werden. Leider ist aber zu einer solchen Änderung des Lehrplanes vorläufig wenig Aussicht.

Jakobi, Max, Vergleichende Religionsgeschichte und alttestamentlicher Unterricht. Gymnasium zu Weimar. Progr.-No. 850.

„Das religionsgeschichtliche und -vergleichende Moment ist nur eine Seite des alttestamentlichen Unterrichts und setzt die Vermittelung von gründlicher Kenntnis der israelitischen Volksgeschichte, des israelitischen Prophetismus und

der Religiosität der Psalmen als Hauptsache voraus, aber es ist mehr als ein gelehrter Zierat, es wird mehr und mehr zu einem integrierenden, zu wahrem Verständnis der alttestamentlichen Religion führenden Bestandteil des Unterrichts werden müssen," so faßt der Verfasser seine Ansicht S. 20 zusammen. Was nach seiner Meinung den alttestamentlichen Unterricht in den oberen Klassen, namentlich auf Grund der neueren assyrisch-babylonischen Forschung, anregend und fruchtbar machen kann, stellt er S. 4 ff. unter umfassender Berücksichtigung der einschlägigen neueren Literatur dar. Das alles ist ganz schön und gut, aber was oben gegen Hoffmanns Vorschläge gesagt worden ist, gilt hier in verstärktem Maße: woher soll die Zeit dazu genommen werden? woher soll sie insbesondere in den preußischen Schulen genommen werden, deren Lehrpläne für das Alte Testament auf den oberen Klassen überhaupt keinen Raum lassen? Und selbst wenn der Lehrer in der Lage wäre, von den beiden Religionsstunden der Prima einen Teil auf das Alte Testament verwenden zu können, so würde sich höchstens das, was Jakobi als „Voraussetzung" bezeichnet, erreichen lassen: „gründliche Kenntnis der israelitischen Volksgeschichte, des israelitischen Prophetismus und der Religiosität der Psalmen", und auch dieses nur in Ausnahmefällen.

Bodenstein, Max, Zur Methodik und Stoffverteilung des evangelischen Religionsunterrichts auf der Unter- und Mittelstufe der höheren Schulen. Königl. Friedrich Wilhelm-Gymnasium zu Greifenberg i. P. Progr.-No. 171.

An dem herkömmlichen Betriebe des Religionsunterrichts auf den unteren und mittleren Klassen, besonders auch an den amtlichen Lehrplänen, übt Bodenstein eine verständige Kritik. Als Probe sei hier angeführt sein Urteil über die alttestamentliche „biblische Geschichte": „Die religiöse Ausbeute der alttestamentlichen biblischen Geschichte steht im umgekehrten Verhältnis zu dem Aufwand an Zeit und Arbeit, welche darauf verwandt wird. Ihr erziehlicher Wert reicht soweit, als durch künstliche Entfernung aller Unebenheiten und Anstöße der Stoff gebrauchsfähig gemacht wird. Die Auswahl des Stoffes ist eine kritiklose, lehnt die Ergebnisse der neueren Forschung ab und erschwert dem wissenschaftlich Denkenden seine Aufgabe. Bunt durcheinandergewürfelt treten Erzählungen verschiedener religiöser und literarischer Perioden auf, wenn sie sich nur nach Form und Inhalt dem gewollten Zwecke anpassen. Als alttestamentliche Berichte werden sie den Kindern entgegengebracht und bilden doch nur eine Hülle, unter der sich christliche Gedanken bergen, ohne daß den Kindern klar zum Bewußtsein gebracht wird, sich auf einer Vorstufe des Christentums innerhalb dieses Gedankenkreises zu befinden." Die Polemik gegen den Katechismusunterricht S. 9 ff. hätte für meinen Geschmack noch etwas kräftiger ausfallen können. Vorschläge für eine andere Stoffverteilung bilden den Schluß. Hervorgehoben sei, daß Bodenstein auf der Unterstufe ausschließlich Erzählungen des Neuen Testaments und als Abschluß desselben die Apostelgeschichte behandelt haben will.

Schultze, Paul, Beiträge zur unterrichtlichen Behandlung der Paulinischen Briefe. Königl. Gymnasium zu Wittstock. Progr.-No. 102.

Schultze beginnt mit der Behauptung: „Wer als Lehrer von den synoptischen Evangelien zu den Paulinischen Briefen kommt, sieht sich vor eine ungleich

schwierigere Aufgabe gestellt." Ich halte diese allerdings weiterverbreitete Ansicht für durchaus unrichtig und die damit zusammenhängende Vernachlässignng der synoptischen Evangelien auf der Prima für sehr bedauerlich. Gerade auf diesem Gebiete liegen, wie auch die theologische Forschung unserer Tage wieder beweist, die schwierigsten, aber auch wichtigsten Probleme. Das religiöse Interesse wird und muß sich immer wieder auf die Person und Lehre Jesu konzentrieren, welche deshalb in der Prima unbedingt einer vertieften und auf die Probleme wirklich eingehenden Betrachtung bedarf, wenn man nicht die Belehrung unserer gebildeten Jugend über die brennendsten religiösen Zeit- und Streitfragen der Zukunft und dem Zufall überlassen will. Doch dies nur nebenbei. Was Schultze über die unterrichtliche Behandlung der Paulinischen Briefe sagt, ist recht beherzigenswert. Recht hat er meines Erachtens auch, wenn er dieselben der Hauptsache nach in der Übersetzung gelesen haben will. „Wir haben, meine ich, zurzeit im Religionsunterricht Wichtigeres zu tun, als unsere Schüler an dem schwierigen Griechisch der Paulusbriefe herumstümpern zu lassen. Für die Entscheidung der Frage, die neuerdings wieder in Fluß gebracht ist, ist nicht maßgebend das Interesse des Griechischen oder überhaupt des klassischen, sondern allein das Interesse des Religionsunterrichts." Das schließt natürlich nicht aus, daß überall da, wo die Beschaffenheit des deutschen Textes es wünschenswert macht, der Urtext herangezogen wird, oder daß man hier und da auch einen größeren Abschnitt zur Veranschaulichung des Paulinischen Stils im Grundtext liest. Aber eine zusammenhängende Lektüre der Paulinischen Briefe im Urtext sollte ausgeschlossen sein, wie bequem auch ein solcher, mehr philologischer Betrieb für den vielbeschäftigten Lehrer sein mag. Einige aus der Praxis des Unterrichts erwachsene Erklärungen gewisser Lehren des Apostels bilden den Schluß der Abhandlung.

Walther, Ernst, Inhalt und Gedankengang des Evangeliums nach Johannes. Realgymnasium zu Potsdam. Prog.-No. 124.

Der Verfasser will „nicht eine fortlaufende, mehr oder weniger eingehende Erklärung der biblischen Schrift geben, sondern Lehrern wie Lernenden, die sich mit ihr beschäftigen, helfen, sich in der überreichen, ja verwirrenden Fülle der exegetischen Einzelarbeit den großen Inhalt des Evangeliums und den Überblick über das Ganze lebendig zu erhalten". Dieser Überblick über das Ganze vermittelt Walther durch bis ins einzelne gehende Dispositionen und Einteilung des gesamten Stoffes in 66 Paragraphen. Ich weiß nicht, ob er diese Schematisierung auch im Unterricht angewandt haben will. Sollte es der Fall sein, so würde ich es für einen schweren Fehler halten.

Schweizer, Über den katholischen Religionsunterricht an den oberen Klassen der höheren Lehranstalten. Pädagogische Briefe. Königl. Württemberg. Gymnasium zu Ravensberg. Prog.-No. 741.

Schweizer beschäftigt sich hauptsächlich, selbstverständlich in bejahendem Sinne, mit der Frage, ob der Religionsunterricht in den höheren Schulen beizubehalten sei oder nicht. Die Abhandlung ist auch für evangelische Religionslehrer beachtenswert wegen der Fülle von Äußerungen einzelner Personen und ganzer Versammlungen über die Bedeutung der Religion, bzw. des Religions-

unterrichts, welche von dem Verfasser zusammengestellt werden. Besonders interessant sind die mitgeteilten Urteile französischer Schriftsteller über den Erfolg des „religionslosen" Moralunterrichts in den französischen Schulen. Allerdings kommen dabei nur die Gegner desselben zum Worte.

Bach, Joseph, Die Osterfest-Berechnung in alter und neuer Zeit. Bischöfliches Gymnasium zu Straßburg im Elsaß. Prog.-No. 658.

Da die Berechnung des Osterfestes der Ausgangspunkt des christlichen Festkalenders ist, so verdient, wie der Verfasser hervorhebt, der Gegenstand, mit welchem seine Abhandlung sich befaßt, die ernste Beachtung aller derjenigen, welche sich mit chronologischen, weltgeschichtlichen oder kulturhistorischen Studien abgeben, einerseits wegen seiner Wichtigkeit für die richtige Bestimmung früherer Datumsangaben, andererseits seiner Bedeutung für die Kulturgeschichte, da die Osterfestfrage in alter Zeit zu zahlreichen Streitigkeiten Veranlassung gegeben hat. Zwar fehlt es nicht an Werken über diesen Zweig der Chronologie, auch aus neuerer Zeit, aber diese sind nach des Verfassers Meinung meist recht unklar und verworren. Er selbst will nun eine durchsichtige und gemeinverständliche Darstellung der technischen Mittel der Osterfest-Berechnung und aller damit in Zusammenhang stehender Fragen bieten. Da zum Verständnis des Gegenstandes auch eine geschichtliche Übersicht der Entstehung der heute allgemein üblichen Osterbestimmung nötig ist, so wird eine solche S. 7—20 vorausgeschickt.

Winter, Paul, Die Nekrologe des Hieronymus. Gymnasium zu Zittau. Prog.-No. 687.

Die allgemeine Frage: Welchen Anteil hat die Antike an den Schriften des Hieronymus? wendet Winter hier auf die „Nekrologe" des Kirchenvaters an, worunter er Trostschreiben versteht, welche durch den Tod einer dem Verfasser nahestehenden Person veranlaßt wurden. Es wird an drei unter diesen Begriff fallenden Briefen nachgewiesen, daß auch auf diesem Gebiete schriftstellerischer Tätigkeit Hieronymus nicht nur stilistisch, sondern sogar in seinen Gedankengängen außerordentlich stark von den antiken Trostreden, bzw. Trostbriefen beeinflußt worden ist, stellenweise bis zu dem Grade, daß seine Ausführungen mit den Ideen des Christentums in direktem Widerspruch stehen.

Schneider, Theodor, Religionsgeschichtliche Bilder aus Nassau. II. Teil. Oberrealschule zu Wiesbaden. Prog.-No. 522.

Seinen im vorigen Jahr besprochenen „religionsgeschichtlichen Bildern" läßt Schneider jetzt eine zweite Reihe aus der Zeit seit Luthers Auftreten folgen. Für die Religionslehrer in Hessen-Nassau bedeutet die Schrift eine erfreuliche Gabe. Solche Zusammenstellungen, welche es dem Lehrer erleichtern, der Behandlung der Kirchengeschichte Lokalkolorit zu geben und dadurch das Interesse um so lebhafter anzuregen, verdienen entschieden Nachahmung.

Schönfeld, Fritz, Das Jesusbild nach der Darstellung moderner Dichter und der historische Jesus. Königl. Kaiser Wilhelms-Gymnasium zu Strehlen. Prog.-No. 258.

Der Verfasser bespricht das Jesusbild, wie es sich in Oskar Wildes „Salome", in Widmans „Der Heilige und die Tiere", in Wilbrandts „Hairan" und in P. Heyses „Maria von Magdala" darstellt. Neben diesen Dramen werden einige Romane be-

rücksichtigt, nämlich M. Kretzers „Das Gesicht Christi", Hans von Kahlenbergs „Der Fremde", Roseggers „J. N. R. J. Frohe Botschaft eines armen Sünders" und endlich G. Frenssens „Hilligenlei". Im Anschluß daran entwickelt Schönfeld seine eigene Auffassung von der Person Jesu. Diese an sich ansprechende Ausführung steht aber mit dem ersten Teil der Abhandlung, welcher für die Religionslehrer der oberen Klassen eine nützliche Anregung sein kann, die oft einflußreichen Darstellungen Jesu in der schönen Literatur nicht unbeachtet zu lassen, in allzu losem Zusammenhang. Nicht berücksichtigt ist auffallenderweise Karl Weisers Tetralogie „Jesus" (Leipzig 1906).

Beyer, Richard, Herders Offenheit und Freimut auf der Kanzel Kneiphöfisches Gymnasium zu Königsberg. Prog.-No. 9.

Seiner im vorigen Programm gegebenen Darstellung der religiösen Anschauungen Herders läßt Beyer jetzt eine Reihe charakteristischer Beispiele von Herders Freimut auf der Kanzel folgen, die das Bild, welches er von dem Theologen Herder entworfen hat, wirksam vervollständigen.

Schmiedel, Otto, Primitive Religion bei Natur- und Kulturvölkern. Karl Friedrichs-Gymnasium zu Eisenach. Prog.-No. 846.

Unter „primitiver Religion" versteht Schmiedel „diejenige Form der Religion, wie sie uns fast ausnahmslos bei allen primitiven, d. h. unkultivierten oder Naturvölkern entgegentritt und in den niederen Schichten der Kulturvölker sich erhalten hat". Für den Kern der primitiven Religion hält er den Animismus. An einer Reihe von Beispielen wird die allgemeine Verbreitung desselben auch bei den alten und modernen Kulturvölkern nachgewiesen, wo er die Grundlage des Aberglaubens bildet. Daß der Animismus auch einen gesunden Kern hat, wird am Schluß gezeigt. Für die Schüler der oberen Klassen sind solche vergleichenden religionsgeschichtlichen Betrachtungen ohne Zweifel von Interesse und Nutzen.

Linke, Bernhard, Wie läßt sich Goethes Iphigenie für die Religionsstunden nutzbar machen? Königl. Gymnasium zu Luckau. Prog.-No. 91.

Goethes Iphigenie ist, wie Linke meint, für den Religionslehrer ein unschätzbares Stück seines Lehrstoffs, „insofern es eine Fülle dogmatischer und ethischer Begriffe mit jener plastischen Klarheit zur Anschauung bringt, deren wiederum kein moderner Dichter in dem Grade wie Goethe fähig ist". Zuerst wird dargestellt, was das Drama für den Gottesbegriff, dann, was es für die Ethik an Ausbeute gewährt.

Haefcke, Hans, Die Glaubensanalogie. Realschule zu Finsterwalde N. L. Prog.-No. 153.

Auf Grund eines Überblicks über die Geschichte der Hermeneutik und des wichtigsten Auslegungsprinzips der lutherischen Theologie, der Glaubensanalogie, kommt Haefcke zu dem Resultat: „Die Glaubensanalogie ist das Auslegungsprinzip, das eine Auslegung der Heiligen Schrift gemäß ihrer inneren Harmonie und gemäß der geschichtlichen Entwicklung der Offenbarung, deren Bericht die Schrift ist, verlangt, das ferner vom Ausleger die Fähigkeit und den Willen fordert, sich ineinszusetzen mit dem Geiste der menschlichen Autoren der einzelnen Schriften, sowie mit dem diesen allen gemeinsamen Geiste, der das Heil der Menschheit wollend sie zu einem Ganzen gestaltet, dessen Einheit ihren vor-

nehmsten Ausdruck in seinem — übrigens jeder Geschichte eigenen — typischen Charakter findet.

Münster i. W. Wilhelm Koppelmann.

Zum lateinischen Unterricht.

1. **Mollenhauer, G.,** Zum Unterricht in der Formenlehre der alten Sprachen. Halberstadt, Domgymn. Progr.-No. 291.

2. **Grosch,** Die lateinische Kasuslehre für den Schulgebrauch in übersichtlicher und gleichmäßiger Fassung. Roßleben, Klosterschule. Progr.-No. 305.

3. **Lentz, Ernst,** Ein Lehrgang der lateinischen Kasussyntax in der Quarta. Danzig, Königl. Gymn. Progr.-No. 30.

4. **Nissen, Th.,** Zur Behandlung der lateinischen Satzlehre an Reformanstalten. Kiel, Reform-Realgymn. Progr.-No 355.

Die Grammatica ist noch sehr militans, nichts weniger als triumphans. Aber ihre Freunde werden doch zuversichtlicher. Sie wagen doch wieder von ihrem Bildungswerte zu sprechen, sogar von ihrer eigenartigen Bedeutung neben den Sachen. Freilich geschieht dies noch etwas schüchtern. Hohn und Haß der Realisten über und gegen den Formalismus sind leicht geweckt, und schwer wieder zu beruhigen. Darum versichert man feierlich, daß man den alten bösen Grammatikbetrieb ebenfalls verabscheue, dafür aber auch etwas weit Besseres biete: lebensvolle Induktion, wissenschaftliche Erklärung, judiziöse Erlernung, psychologische Vertiefungen u. ä. Eingeweihte schmunzeln, denn sie wissen, wohin die Reise geht; notgedrungen ins alte grammatische Land. Nur soll die Reise flotter und kurzweiliger vor sich gehen. Darum will Mollenhauer allerhand Lautgesetze auf der Unterstufe heranziehen. Er verlangt gar nicht viel und vielleicht doch zu viel. Man kann meines Erachtens auf dieser Stufe damit kaum maßvoll genug sein. Die Hauptsache bleibt doch Anschaulichkeit in der Darbietung und Mannigfaltigkeit in der Übung. Anderes kommt später. An sich schon erfreulich bleibt es jedenfalls, daß sich ein älterer Lehrer mit den Anfangspensen praktisch beschäftigt und dieses wichtigste aller Felder nicht den Tironen überläßt. Zur Nachahmung empfohlen! — Ob man in Roßleben wirklich gesonnen ist, die Kasuslehre in der Aufmachung zu servieren, die Kollege Grosch hat drucken lassen, möchte ich bezweifeln. Die Quarta dort ist ja klein, aber Magen bleibt doch eben Magen, und diese schwere Kost kann man selbst in Roßleben schwerlich vertragen. Die Lust am System hat sich hier ausgetobt, auch die Schöpfung der Beispiele kann nicht „sehr gut" genannt werden. Hoffentlich und wahrscheinlich tut die Praxis tüchtig Wasser in den so gut destillierten Wein. Die Kasuslehre kann, glaube ich, eine Folterkammer werden, wenn ein Detailzelot sie darbietet. Gott gebe unseren Kasuslehrern ein weites lateinisches Herz und ein anspruchloses Gemüt bei tüchtigen Sprachkenntnissen! — Lentz scheint ein Liebling der pädagogischen Götter zu sein. Seine gediegene Abhandlung möge von allen Betroffenen beachtet werden! Von statistischer Grundlage ausgehend — und sie nur leicht über-

schätzend! — birgt sie eine Fülle wichtiger psychologischer Beobachtungen und verfährt nach einer umsichtigen Methode. Besonders ist die wohlüberlegte Absonderung eines Wiederholungskursus recht wertvoll. Die Arbeit erscheint mir nicht nur deshalb so gelungen zu sein, weil Lentz die Psyche des Knaben studiert hat, sondern auch — und vielleicht in noch höherem Grade — deshalb, weil er die Psyche des Römers beachtet. Wie wenige Lateinlehrer denken daran! — Nissen plant eine Satzlehre für Reformanstalten. Die vorliegende Abhandlung ist davon eine Art Vorläufer und kündigt, scheint's, ein gutes Lehrbuch an. In ähnlich gründlicher und tatkräftiger Weise, wie Ernst Herforth (Gera) vor zwei Jahren, greift Nissen seine Aufgabe an. Solche Bemühungen zeigen, daß man in den Kreisen der Reformer wirklich Ernst macht, die Konsequenzen aus der veränderten Lage zu ziehen. Die bisher erschienenen Grammatiken für Reformschulen werden einer strengen Prüfung unterworfen und bestehen sie nicht eben glänzend. Es ist heilsam, daß in jenen Kreisen das jugendliche Hurrageschrei allmählich verstummt und die besonnenen Elemente zu Worte kommen. Mit diesen können wir Anhänger des altmodischen Gymnasiums uns leicht verständigen. Mit Wasser wird wohl auch ferner auf beiden Seiten gekocht werden. Es ist bezeichnend, daß Nissen auf Ziemers Syntax des öfteren lobend hinweist. Habent sua fata libelli. Ich habe Ziemers Buch bei seinem Erscheinen nach Gebühr warm empfohlen, andere auch, aber es hat bis auf den heutigen Tag keine zweite Auflage erlebt. Und dennoch hat es eine Zukunft, wenn ein guter Lateinunterricht überhaupt noch eine hat.

5. **Altenburg, Osk.,** Grundlagen des Gymnasialunterrichts. I. Ein lateinisches Sachbuch; Grundzüge und Stoffnachweisung. Erster Abschnitt: Die Stadt. Glogau, Ev. Gymn. Progr.-No. 235.

Altenburg ist bekanntlich ein Meister in der Verwertung der Realien, um es kurz so zu nennen. Eine gelungene Probe seines Spürsinns und seiner didaktischen Gewandtheit gibt er hier, indem er an der Hand von Liv. VI, 26 das Bild einer antiken Stadt erstehen läßt. Die Beweglichkeit seines Geistes und seine Belesenheit sind staunenerregend. Das gibt gewiß kurzweilige, lehrreiche Lektürestunden dort in Glogau — oder darf man sie noch Lektürestunden nennen? Höchst interessant auch für den Leser, aber nachmachen willst Du es auch, junger Freund? Vorsicht, möchte ich raten; quod licet Jovi . . . Manches geht auch wirklich zu weit. Nicht alles Sachliche, das die Lektüre bietet, ist der ausdrücklichen Erwähnung wert. Daß das Meer rauscht, ja tost (S. 15, ‚die Stadt' ist auf S. 12 verlassen), braucht man doch nicht erst aus dem Horaz zu lernen. Oder sollen gar die sieben Belegstellen dafür nachgeschlagen werden? Ich kann mir denken, daß Viele solche Wege für Umwege, vielleicht für Abwege ansehen und auf den Gedanken kommen, daß die Zahl der Lateinstunden ohne Schaden herabgemindert werden könne. Seit Cauers ‚Palästra' hat sich ein Streben herausgebildet, der Welt zu beweisen, daß man aus den alten Klassikern erstaunlich viel Sachliches lernen könne. Das hat aber im Ernste eigentlich niemand bezweifelt, wohl aber haben viele gemeint, daß man dazu des Umweges über die Alten nicht erst bedürfe. So zitiert Altenburg gern Schillers Glocke und zeigt dann, daß dieselben Gedanken schon in der alten Literatur vorlägen. Soll das eine Ehren-

rettung der Alten sein oder ein Berechtigungsschein für das humanistische Gymnasium? Altenburg wird das verneinen, aber andere werden es so auffassen. Es wird also nur den Sachen Aufmerksamkeit geschenkt werden dürfen, die für die Welt des antiken Schriftstellers bezeichnend sind. Bei andern dienen deutsche (moderne) Parallelen als Kommentar.

6. **Richter, Rich.,** Kritische Bemerkungen zu Cäsars Commentarius VII de bello Gallico. 2. Teil. Stargard i. P., Gymnasium. Progr.-No. 181.

Der erste Teil ist 1889 erschienen. Auch diese Abhandlung bezieht sich nur auf das siebente Buch. Mit guter Kenntnis des Sprachgebrauchs und großer Vorsicht sitzt der Verfasser zu Gericht über die Güte der Lesarten α und β, insbesondere darüber, ob Meusel oder Kübler das Richtige gesehen haben. Solche Nachprüfung ist nicht überflüssig. Ich selbst bin in meiner Ausgabe zuerst Kübler, der bekanntlich β stark begünstigt, gefolgt, aber hernach habe ich doch seine Lesarten zum Teil wieder aufgegeben. Auch von dieser Abhandlung habe ich für die siebente Auflage meines Schultextes einigen Nutzen gezogen und empfehle sie zum Studium.

7. **Bögel, Th.,** Inhalt und Zerlegung des zweiten Buches von Cicero de legibus. Kreuzburg, Gymnasium. Progr.-No. 241.

8. **Jungblut, Heinr.,** Die Arbeitsweise Ciceros im ersten Buche über die Pflichten. Frankfurt a. M., Lessing-Gymnasium. Progr.-No. 485.

Solchen Arbeiten ist die Zustimmung weiter Kreise sicher. An guten Analysen und Erklärungen leiden wir noch immer Mangel. Namentlich ist die sehr gründliche und gelehrte Abhandlung Jungbluts (sie umfaßt 80 Quartseiten) mit lebhaftem Danke zu begrüßen. Er gibt sich mit Erfolg Mühe, die Quelle Ciceros in Panätius zu erweisen, aber hütet sich vor dem Fehler manches Quellensuchers, alles bestimmen zu wollen. „Eine reinliche Scheidung zwischen Panätianischem Gut und Ciceros Erweiterungen ist schwer durchzuführen. . . Viele stoische Sätze waren Allgemeingut der Gebildeten in Ciceros Zeit." Im übrigen schneidet Cicero auch bei Jungblut sehr ungünstig ab: „es ist eine seltsame Laune des Schicksals, die diesem Werke nicht nur unter den philosophischen Schriften Ciceros, sondern in der ganzen Weltliteratur einen hervorragenden Platz angewiesen hat."

9. **Rössner, O.,** Beiträge zur Erklärung horazischer Oden I. Salzwedel, Gymnasium. Progr.-No. 306.

10. **Rosenberg, Emil,** Zu Horaz und Cicero. Hirschberg, Gymnasium. Progr.-No. 237.

Beide Abhandlungen haben einen gemeinsamen Zug. Gegenüber der Tatsachenjagd, die neuerdings in der Auslegung des Horaz stark gepflegt worden ist, wollen beide den ausschlaggebenden Wert der dichterischen Individualität geltend machen. Das tut Rössner, indem er mehrere Oden des ersten Buches als poetische Einheiten zu erweisen sucht, Rosenberg, indem er die Römeroden gegen Mommsen und andere nicht schlechthin als politische Gedichte gelten lassen will. Horatianer, wie er, wollen mit Achtung gehört werden. Es seien gnomische Lieder älteren Datums, die zum Teil später zu Augustusoden umgearbeitet seien: „es ist auch nicht unmöglich, daß Horazens gnomische Gedichte die Veranlassung zum Entwurf der Inschrift (auf dem Ehrenschilde) gaben", nicht umgekehrt. Es versteht

sich von selbst, daß wir es hier mit wertvollen Darlegungen zu tun haben. Daß mir aber der Streit der Ansichten vor der Schulstubentüre Halt macht!

11. **Freund, Joh.,** Bemerkungen zum dialogus de oratoribus des Tacitus. Aus dem Nachlasse von C. F. W. Müller. Breslau, Johannes-Gymnasium. Progr.-No. 222.

12. **Baranek, Joh.,** Bemerkungen zu Stellen der Schullektüre. Gleiwitz, Gymnasium. Progr.-No. 232.

Mit wehmütiger Freude lesen wir die wertvollen Bemerkungen aus dem Nachlasse des unvergeßlichen Lateiners C. F. W. Müller, Beweise seiner seltenen Belesenheit und seines aufmerksamen Fleißes. Baranek quält sich mit der Stelle Tac. Germ. 2 ceterum Germaniae vocabulum . . Germani vocarentur ab. Er meint, vocati sint sei auch Prädikat zu ac nunc Tungri, natio bedeute hier Abstammung, invento nomine sei kausal aufzufassen. Ob damit alle Anstöße beseitigt sind? Wenn Baranek meint, 'ob' bezeichne nie die Absicht, so dürfte ihn Gerber-Greef s. v. eines Besseren belehren; an unserer Stelle hat die Präposition allerdings kausale Bedeutung. Bei Horaz, carm. III, 24 will Baranek diris verticibus summa necessitas lesen unter Hinweis auf Aeschylus' Prometheus (1045 ff) ἀνάγκης στερραῖς δίναις, und dazu soll dann dirus verwandt sein mit στερρεός und dem deutschen stier. Auf was der Mensch nicht alles verfallen kann! Übrigens könnte der Druck korrekter sein, lies z. B. stets Kossinna, S. XIII Knoke, S. V unten Tongeren (nicht Tondern!), Müllenhoff u. a.

13. **Lützen, Ludolf,** De priorum scriptorum argenteae quae dicitur latinitatis studiis scholasticis I. Eschwege, Friedrich Wilhelms-Schule. Progr.-No. 482.

Das Thema ist interessant und für die Erklärung auch der Schulschriftsteller gar nicht unwichtig. Es muß aber recht sauber behandelt werden; Sallust z. B. gehört doch nicht der silbernen Latinität an. Der jugendliche Verfasser stellt Fortsetzungen in Aussicht. Für diesen Fall bitten wir vor allem um korrekten Druck. Was dieses Mal in der Hinsicht verabsäumt ist, schreit zum Himmel. Hoffentlich haben die Primaner von Eschwege die gelehrte Abhandlung nicht angesehen!

Hannover. F. Fügner.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zur deutschen Literaturgeschichte.

Hümmerich, Franz, Zur Methode des literaturgeschichtlichen Unterrichtes in der Oberklasse. Progr. des Kgl. human. Gymnasiums in Hof. 1905. 40 S.

Nach Darlegung der Bestimmungen über den literaturgeschichtlichen Unterricht an den Gymnasien Württembergs, Bayerns, Österreichs und Preußens läßt uns Verfasser einen Blick in eine bayrische Arbeitsstätte tun. Er entscheidet sich grundsätzlich für das Verfahren Lehmanns (Das Unterrichtswesen im deutschen Reiche, S. 117 ff., und Der deutsche Unterricht, 2. Aufl., 1897), meint aber, es sei in Bayern, wo man in Ib bei wöchentlich vier Unterrichtsstunden die älteste Zeit bis Opitz mitsamt der mhd. Lektüre zu behandeln habe, für die erste Blüteperiode nur in bescheidenem Umfange anwendbar; der Kreis der mhd. Lektüre sei in Bayern, wo das höfische Epos ausgeschlossen sei, etwas klein. In Ia könne die Zeit von Opitz bis Gottsched in einleitendem (akroamatischem) Vortrage in acht Lehrstunden erledigt werden und dann bei Klopstock die Lektüre des ersten Klassikers einsetzen.

Ist hier ein acht Stunden füllender, einseitiger Vortrag des Lehrers gemeint, so möchte ich mich dagegen erklären. Langausgesponnene Vorträge sind meines Erachtens bei Lehrern wie Schülern vom Übel. Immer muß der Lehrer in lebendigem, erfrischendem Gedankenaustausch mit den Schülern bleiben, muß verstehen, aus ihnen herauszuholen, was sie von einer Zeit wissen, und von da aus die Fäden weiter ziehen, möglichst im Anschluß an Stoffe, die die Schüler selber gelesen haben; von dem Vorlesen von Proben hält ja auch Hümmerich nicht viel.

„Ein genaueres Eingehen auf das Was der Darbietung" lag außerhalb des Rahmens der Arbeit, doch stellt Verfasser einen Aufsatz in Aussicht, wie Klopstock von der Klassenlektüre aus zu behandeln sei. Arbeiten wie die Kanzows, Cauers (Ztschr. f. d. Gymnw. 1895/6) und Steudings (Leipzig, Seemann) sind immer willkommen.

Goertz, L., Wie ist die deutsche Literaturgeschichte im Unterricht zu behandeln? Ein Beitrag zur Förderung unseres Geisteslebens. Jurjew-Dorpat 1905. J. G. Krüger. 18 S. 8°. brosch. 0,60 M.

Die Forderungen des Verfassers sind verständig, aber an deutschen Schulen längst gestellt. Die Zeiten sind vorbei, wo der Lehrer des Deutschen in Prima

zwei bis drei Seiten der Literaturgeschichte zu lernen aufgab, wo fertige Urteile dem Gedächtnisse eingeprägt werden mußten und die Lektüre demütig im Hintergrunde stand. Das hätte dem Verfasser schon ein Blick in die preußischen Lehrpläne zeigen können. Im einzelnen gibt der Verfasser, dem eigene Erfahrung im deutschen Unterrichte der oberen Klassen nur für Mädchenschulen zur Seite steht, neben vielem Selbstverständlichen manchen brauchbaren Wink, welche Stoffe herangezogen werden können und wie sie zu verknüpfen sind. Es schadet nicht, daß er als Balte hie und da Ratschläge von baltischer Färbung gibt.

Die zahlreichen entbehrlichen Fremdwörter haben für unsere Ohren wenig erfreulichen Klang.

Beyer-Boppard, C., Einführung in die Geschichte der deutschen Literatur unter besonderer Berücksichtigung der neuesten Zeit. Langensalza 1905. H. Beyer & Söhne. VIII u. 459 S. Brosch. 7,50 M.

Hofrat Beyer ist der Verfasser einiger verdienstlichen Schriften zur Biographie Rückerts, sowie einer dreibändigen deutschen Poetik. Für die vorliegende schönausgestattete Literaturgeschichte wird er schwerlich die Anerkennung gewinnen, die nach seiner eignen Angabe wegen seiner Poetik „einer hochflutenden Welle gleich über die ganze deutsche Presse sich ergoß". Die Literaturgeschichte ist ohne die nötigsten Kenntnisse des Altdeutschen geschrieben (vgl. z. B. S. 32), ist für die ältere Zeit über die Maßen dürftig (vgl. S. 39 die zehn ganze Zeilen füllende Biographie Walthers) und zeigt unendliche Selbstgefälligkeit. Man lese, was S. 304 über die Dichterin Minna von Jacobi aus Ludwigsburg (1824—1901) gesagt ist: „Sie hat sich unter Angabe der Seitenzahlen von Beyers Deutsche Poetik, nach Anleitung derselben, in allen dichterichen Formen versucht und sich namentlich in Handhabung des von Beyer gelehrten freien Akzentverses als Meisterin bewiesen. Sie bekannte sich zu Beyers Dichterschule, wie auch Frau Pupp-Mattoni, Frau Opacic-Kaufholz und viele andere."

Deile, Gotthold, Kurzer Überblick über die Geschichte der deutschen Literatur. Ballenstedt 1906. P. Baumann. IV u. 36 S. kart. 0,60 M.

Die ganze deutsche Literaturgeschichte auf 36 Seiten zu je 53 Zeilen Petitdruck. Namen, Titel und Zahlen sind hier aufs engste zusammengedrängt; für Einleitungen und Übersichten pflegt sich der Verfasser mit wenig Zeilen zu begnügen. Die Behandlung ist nicht gleichmäßig genug; so werden die drei großen höfischen Epiker mhd. Zeit in vier Zeilen erledigt, während dem Epos „Cäcilie" von Ernst Schulze zehn gewidmet sind. Löblich ist das Bestreben des Verfassers, durch Gliederung im einzelnen den Stoff übersichtlich zu gestalten.

Herbst, Wilhelm, Hilfsbuch für die deutsche Literaturgeschichte, bearbeitet von Emil Brenning. Achte Auflage. Gotha 1906. F. A. Perthes. XIV u. 216 S. brosch. 2,50 M.

Die achte Auflage des bekannten Hilfsbuchs von Herbst-Brenning weicht nur wenig von der siebenten ab. Mastalier, Kretschmann, Alxinger, Fr. Aug. Müller u. a. sind verschwunden, und niemand wird sie vermissen. Hie und da finden wir einen Satz schärfer gefaßt oder einen neuen eingefügt. Der letzte Abschnitt, der auf acht Seiten die dreißig bedeutendsten Dichter und Dichterinnen neuerer Zeit nebeneinander stellt, für welche dem Verfasser „besonders charakteristische

Scheidung nicht möglich" erscheint, ist im ganzen unverändert geblieben. Fontane hat mit Recht darin Aufnahme gefunden, Hebbel, Ludwig, Grillparzer sind etwas ergiebiger behandelt worden, Raabe fehlt noch immer, und auf die allerneuesten Lyriker und Dramatiker, die jetzt in aller Munde sind, auch in dem der Schüler, (wie Liliencron, Hauptmann, Sudermann) wird in einem Schlußsatze nur eben hingedeutet.

Die Literaturangaben unter dem Texte hätten etwas sorgfältiger bis auf die neueste Zeit fortgeführt werden sollen. Manches unter dem Striche erscheint entbehrlich, z. B. Geburts- und Sterbetag des Vaters von Theodor Körner.

Lehmann, Rud., Übersicht über die Entwicklung der deutschen Sprache und Literatur. Fünfte Auflage. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 153 S. kart. 1,40 M.

In der vorliegenden fünften Auflage ist die literaturgeschichtliche Übersicht bis auf die Gegenwart fortgesetzt worden. Der Verfasser macht sich zwar wegen des neuangefügten letzten Abschnittes auf größeren Widerspruch gefaßt, doch ist meines Erachtens die feine Art, wie er auf knappstem Raume durch die verwirrende Menge der literarischen Erscheinungen leitende Fäden zu ziehen versteht, bewundernswert. Mit Namen und Zahlen geht er bekanntlich sparsam um. Ist es aber nicht zu sehr mit Namen gegeizt, wenn beispielsweise Sudermann, mag sich auch sein Schaffen in absteigender Linie bewegen, ungenannt bleibt?

Infolge der Weiterführung des Stoffes bis zur Gegenwart ist auch der Abschnitt über die Romantik an einigen Stellen (Hölderlin, J. Paul, Brentano, Hoffmann) erweitert worden; bei Novalis, S. 122 o., ist die Verbindung nicht glatt hergestellt, auch muß Zeile 9 der Plural „Hymnen" stehen. S. 131 ist gesagt, der zerbrochene Krug sei das einzige deutsche Lustspiel, das man neben Minna von Barnhelm und Wallensteins Lager nennen dürfe, S. 143 aber, man habe Freytags Journalisten mit Recht als eins der besten deutschen Lustspiele neben Minna von Barnhelm gestellt. S. 8 lies daughter st. duaghter, S. 15 mîn st. min, S. 18 steic st. steig, nuoc st. nuog, S. 134 Acosta st. Accosta, S. 138 Aventiure st. Aventüre, S. 148 Gerhart st. Gerhard.

Lindemann, Wilhelm, Geschichte der deutschen Literatur. 8. Auflage. Herausgegeben und teilweise neubearbeitet von Dr. Max Ettlinger. Freiburg i. B., 1906. Herdersche Verlagshandlung. XIV u. 1084 S. brosch. 10 M.

Die Geschichte der deutschen Literatur von Wilhelm Lindemann hat man wegen der Betonung des konfessionellen Standpunktes den katholischen Vilmar genannt, nicht mit Unrecht, obwohl schwerlich jemand auf den Gedanken kommen möchte, die Literaturgeschichte von Vilmar den protestantischen Lindemann zu nennen. Ein schwerwiegender Unterschied ist, daß wohl jeder Katholik Vilmar lesen kann, ohne sich in Bekenntnisfragen verletzt zu fühlen, aber nicht umgekehrt jeder Protestant Lindemann. Da dieser das Bedürfnis hat, allerlei zu retten, worauf der Protestantismus „seine breite Hand gelegt hat" (S. 345), wird er, sobald er auf Luther und protestantisches Wesen zu sprechen kommt, bei aller Anerkennung im einzelnen oft hochmütig, polemisch, ja fast beleidigend. Bei Luther redet er z. B. von advokatenmäßiger Rabulisterei und maßlosem wissenschaftlichem Dünkel (S. 353), findet seine Schriften roh und stellenweise schmutzig

(S. 256), nennt das Lied „Ein feste Burg" die Marseillaise des Protestantismus (S. 356), meint, daß die nächste Folge der Reformation eine lange schmachvolle Despotie seitens der Fürsten und eine Austilgung der volkstümlichen Freiheiten gewesen sei, und behauptet, daß sich bei gebildeten Protestanten die Begeisterung für Luthers kirchlich-reformatorische Bestrebungen entschieden abgekühlt habe (S. 345). So erinnert Lindemann eher an den Historiker Janssen.

In seiner Literaturgeschichte haben wir zweifellos ein interessantes Buch vor uns. Es zeugt von ungeheurer Belesenheit, hat eine fesselnde, bilderreiche Sprache, bringt glänzend geschriebene Einleitungen und Übersichten, bietet auf neutralen Gebieten eine Fülle glücklicher Charakteristiken, ist von Begeisterung für seinen Stoff getragen, wenn auch natürlich mehr für die kirchlich ungespaltene mittelalterliche Blütezeit, als für die zwieschlächtige zweite Blütezeit. Wertvoll sind die zahlreichen, geschickt gewählten Literaturangaben, bei denen als besonders willkommen bezeichnet werden muß, daß auch Aufsätze in Zeitschriften erwähnt werden, daß mehrfach auf kommende Bücher und Ausgaben hingewiesen wird und daß überall empfehlenswerte Volksausgaben angegeben sind. Die vorliegende achte Auflage ist von Max Ettlinger bearbeitet worden, der nach der Vorrede namentlich die Zeit von 1850 an umgearbeitet hat. Die Lektüre dieses Schlußabschnittes, aus dem freilich künftig mancher katholische Name wohl wieder verschwinden wird, bietet dem Protestanten kaum irgendwelchen Anstoß, und Referent gesteht, daß er ihn mit steigendem Interesse gelesen hat.

Lindner, Franz, Hilfsbuch für den deutschen Unterricht. Abriß über die Poetik und Übersicht über die Literaturgeschichte. Berlin 1906. E. S. Mittler & Sohn. VIII u. 108 S. geb. 2,60 M.

Ein verständiges, lesbares Buch, nach der Vorrede „in erster Linie zur Wiederholung dessen, was die Schüler im Laufe der Zeit in Poetik und Literaturgeschichte erlernt haben, für die Obersekundaner des Kadettenkorps bestimmt, die sich der Fähnrichsprüfung unterziehen". Es enthält mehr, als von einem Gymnasialobersekundaner verlangt werden kann, ja viele Partien des Buches würden wohl für einen Abiturienten ausreichend sein. Auffallend erscheint u. a., daß aus der älteren Zeit die wichtigen Volksbücher, aus der klassischen Zeit Jean Paul, aus neuerer Zeit beispielsweise die Droste-Hülshoff übergangen sind, daß P. Heyse wohl als Dramatiker, aber nicht als Novellendichter erwähnt ist. Überall wird Bezug genommen auf ein von demselben Verfasser in gleichem Verlag veröffentlichtes „Vaterländisches Gedichtbuch". Die Mehrzahl der neuesten Dichter, Dramatiker und Erzähler findet sich in einer Schlußanmerkung vereinigt, in der teils auf dieses Gedichtbuch verwiesen wird, teils Namen und Geburtsort nebst einigen für die reifere Jugend empfehlenswerten Werken aufgeführt werden.

Mager, Adolf, Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte. Mit 58 Bildnissen. Zweite, im wesentlichen unveränderte Auflage. Wien 1906. A. Pichlers Witwe & Sohn. IV u. 235 S. 8°. geb. 3 K. 20 h.

Man wird Magers Grundzügen weder die Brauchbarheit beim Unterrichte absprechen können, noch ihnen den Preis hervorragender Güte zuerkennen dürfen. Mir bietet das Buch zuviel Titel und zu wenig Übersichten über größere Zeiträume, zu wenig Beziehung zur Zeit- und Kulturgeschichte. Mager legt Wert auf

Inhaltsangaben, und gewiß, diese brauchen kein Vorwegnehmen der schönsten Freude an den Dichtungen zu bedeuten. Aber dem Verfasser fehlt die Gabe, in wenig scharfgeprägten Worten eine Ahnung von dem Inhalte eines Werkes zu geben, und sein Verfahren ist ungleich. So bietet er Inhaltsangaben von 8 bis 10 Zeilen Petit bei Nissels Zauberin am Stein und Mosenthals Deborah, aber gar keine bei Hebbels Nibelungen. Manches ist matt und nichtssagend, z. B. wenn er sich begnügt, Freytags Soll und Haben „ein Bild deutscher Bürgerarbeit" zu nennen; manches geradezu irreführend, so wenn er bei Raabes Schüdderump sagt: „Der Held kehrt als Greis mit getäuschten Hoffnungen in den sichern Lebenshafen." Hat Mager wirklich den Schüdderump gelesen? — Auch Porträts (Autotypien) sind beigegeben, doch tragen sie alle Mängel ihrer Darstellungsart; ich fürchte, die spottlustige Jugend wird mit Eifer über sie herfallen. Manche geben ein ganz falsches Bild, so gleich Goethe, dessen rechte Backe verschmiert ist, und Schiller, der über die Maßen matt gehalten ist.

Meyer, Johannes, Aus der deutschen Literatur. Dichtungen in Poesie und Prosa ausgewählt für Schule und Haus. Zweiter Band. Von Luther bis Klopstock. Berlin 1906. Gerdes & Hödel. XII u. 336 S. brosch. 4 M., geb. 5 M.

Derselbe, Einführung in die deutsche Literatur. Zweiter Band. Berlin 1906. Ebd. XVI u. 766 S. brosch. 7,20 M., geb. 8,20 M.

Band I der Einführung in die deutsche Literatur von J. Meyer ist Monatschrift V, S. 259 besprochen; das dort gefällte Schlußurteil muß bestehen bleiben. Die Texte sind nicht zuverlässig genug und die in der „Einführung" gegebenen Erklärungen sind meist unselbständig. Stark benutzt sind in Band II namentlich die von Bötticher und Kinzel herausgegebenen Denkmäler der älteren deutschen Literatur. Zwei Dichter heben sich in dem vorliegenden Bande heraus, Spee und Angelus Silesius. Sie sind von Jos. Karlmann Brechenmacher selbständiger und nicht ohne Geschick behandelt, nur gar zu ausgiebig (39 S. Proben und 83 S. Erläuterungen) und teilweise zu elementar. Brechenmacher erläutert z. B.: wie verhoffentlich = wie zu erwarten ist; zun = zu den; macht = Macht; geneust = genießt; trucken = trocken; lan = lassen; man = Mann. Er schreibt übrigens dem Brauche des Dichters folgend Spe und sieht in dem Doppel-e Buchstabenrenommage des 17. und 18. Jahrhunderts.

Mutzbauer, Karl, Grundriß für den Unterricht in der deutschen Literatur in den oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbststudium. München 1906, C. H. Beck. VIII u. 146 S. 8°. geb. 2,20 M.

Der Verfasser will die Ergebnisse der literarischen Forschung so ordnen, daß sie in lebendigem Zusammenhange unter sich und mit der politischen Geschichte und Kulturentwicklung des deutschen Volkes erscheinen und somit als eine Einheit für die Schüler fruchtbar wirken. Tragen auch die Ausführungen des Verfassers bisweilen etwas rhetorische Färbung, so muß man doch sagen, daß er sein Ziel überall im Auge behalten hat und daß durchweg eine prächtige Gesinnung aus dem Buche hervorleuchtet. Über Strecken, die für seinen Zweck weniger ergiebig sind, schreitet der Verfasser mit langen Schritten hinweg; gern weilt er bei fruchtbareren Gebieten, z. B. der patriotischen Dichtung der Befreiungskriege,

den Bestrebungen der Romantiker, des jungen Deutschlands. Befremdlich ist aber doch, daß Leute wie Grimmelshausen, der Patriot Möser, der Romantiker E. A. Th. Hoffmann, Annette von Droste-Hülshoff, Rosegger übergangen sind, während Ibsen auf zwei vollen Seiten (15 Dramentitel!) fast überreichlich behandelt ist. Wiederholungen hätten strenger vermieden werden sollen; daß z. B. Goethe nach der italienischen Reise nur noch die Oberaufsicht über die unmittelbaren Anstalten für Kunst und Wissenschaft führte, steht fast wörtlich übereinstimmend S. 56, 63 und 66.

Man möchte überhaupt dem Verfasser größere Sorgfalt wünschen. Die Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1906, S. 640 ff. bringt ein langes Verzeichnis von Fehlern. Ich füge hier noch eine kleine Nachlese an. S. V lies Goedeke statt Gödecke, S. VIII Stenzel statt Stengel, S. 12 erst statt ernst, S. 30 Hoheit statt Hohheit, S. 31 Spener statt Spencer, S. 55 Goethe wurde nicht als Minister nach Weimar berufen, S. 56 Iphigenie und Tasso sind nicht erst in den der italienischen Reise folgenden Jahren vollendet, S. 57 das kurze Zitat aus Goethes Pandora ist an mehreren Stellen geradezu unverständlich geworden, S. 59 lies sklavischen statt klassischen, S. 67 u. ö. 414 Xenien statt 474, S. 69 der Epilog zu Schillers Glocke ist nicht zehn Jahre nach Schillers Tode gedichtet, nur seine Schlußstrophe, S. 88 lies Zaubernacht statt Zaubermacht, S. 92 die Brüder Grimm gaben nicht die deutschen Heldensagen heraus, sondern „Deutsche Sagen"; J. Grimm schrieb „die deutsche Heldensage", S. 92 lies Karl Friedr. Eichhorn statt Ludwig Eichhorn, S. 99 steht: Chamisso besang . . . „die Meereseinsamkeit der Südseeinsel Salas y Gomez, eine Frucht seiner Weltumsegelung", S. 101 lies Hallermünde statt Hallermund, S. 104 Heine schrieb Nordseebilder, nicht Nordseegedichte, S. 106 u. ö. lies Tartuffe statt Tartüff, S. 113 Hutzelmännlein statt Huzzelmännchen, S. 127 fehlt das Todesjahr bei Anzengruber und sein Name fehlt im Register.

Ein Wort noch über eine Bemerkung an der angeführten Stelle der Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Da heißt es: „Schlimmer ist der Umstand, daß Mutzbauer den Schülern, für die er sein Buch geschrieben hat, fertige Urteile über die Schriftsteller und ihre Werke bietet, die zu gedankenloser Aneignung und dünkelhaftem Scheinwissen zu verführen geeignet sind. In wissenschaftlichen Literaturgeschichten sind solche Urteile wohl am Platze, nicht aber in Schulkompendien." — Ich für meine Person verstehe nicht, wie eine Schulliteraturgeschichte ohne Urteile etwas Wünschenswertes sein kann. Müßte sich eine solche nicht mit der trockensten Aufzählung von Lebensdaten und Titeln von Werken begnügen? Soll damit Schülern gedient sein? Nicht die fertigen, dabei aber wohlbegründeten Urteile sind Schülern gefährlich, es ist nur zu verwerfen, wenn sie den Schülern ohne Begründung aufgedrängt werden. Die Begründung aber ist Sache des Unterrichts — das Hilfsbuch soll eben nur den Niederschlag des im Unterrichte Erarbeiteten bedeuten. Kann nicht der ganze Stoff des Hilfsbuches aus dem Unterrichte herauswachsen, so sollen die Schüler wenigstens bei dem, was sie selbst mit festgestellt haben, die Überzeugung mit fortnehmen, daß das Hilfsbuch ein zuverlässiger Führer ist.

Prosch, Franz, Geschichte der deutschen Dichtung zum Gebrauche an österreichischen Lehranstalten und für das Selbststudium. 3 Teile.

2 Aufl. Wien 1903—1906. K. Graeser & Co. VIII u. 249 S.; VIII u. 181 S.; VIII u. 308 S. geb. 2,60 M.; 2,40 M.; 3,60 M.

Die Geschichte der deutschen Dichtung von Prosch erschien zuerst in zwei Bänden (1892); in der jetzt vorliegenden zweiten Auflage ist der Stoff in drei Teile gegliedert, und zwar ist die Erweiterung des Umfanges der neuesten Zeit zugute gekommen. Die ältere Literatur bis zu Klopstock wird auf 45 Seiten des ersten Teiles in großen Zügen, sozusagen einleitungsweise behandelt, dann wird bis Ende des zweiten Teiles die klassische Epoche in schön gezeichneten und sorgfältig ausgeführten Bildern vorgeführt; der dritte Teil (in dem leider Druckfehler und Versehen etwas reichlicher sind als in den beiden ersten Teilen, vgl. z. B. S. 72, 74, 75, 78, 79, 82) umfaßt die Zeit von Schillers Tode bis zur Gegenwart. Knappe Vorblicke und die Wiederholung fördernde Rückblicke, kultur- und zeitgeschichtliche Belehrungen begleiten den literargeschichtlichen Text, der allenthalben von dem pädagogischen Takte und dem freien, immer auf das Wesentliche gerichteten Blicke des Verfassers Zeugnis ablegt.

Ihr besonderes Gepräge erhält diese Literaturgeschichte durch die Anmerkungen im Anhange. Sie erreichen in den beiden ersten Teilen fast den Umfang des Textes und sind überaus geeignet, in das tiefere Verständnis einzuführen. Bibliographisches, Inhaltsangaben, Bemerkungen über sprachliche Eigentümlichkeiten, wichtige Quellenstellen, Ausschnitte aus klassischen Literaturgeschichten, Berichte über Aufnahme wichtiger Werke, Hinweise auf Größen fremder Literaturen und ähnliches wechseln miteinander ab.

Auf den Anteil Österreichs an der deutschen Literatur ist überall mit nachdrücklichem Stolze hingewiesen, uns Reichsdeutschen vielleicht hie und da zu nachdrücklich, doch nirgends ganz unbegründet.

Seehaußen, R., Geschichte der deutschen Literatur. Zweite verbesserte Auflage. Gütersloh 1905. C. Bertelsmann. VIII u. 135 S. brosch. 1 M.

Auf 112 Seiten erzählt der Verfasser die Geschichte der deutschen Literatur, glatt, klar, nicht eben tiefgehend, ohne Literaturnachweise, stofflich sich kaum einmal über Königs Literaturgeschichte erhebend. Der Richtung des Verlags entsprechend ist den Kirchenliederdichtern besondere Beachtung geschenkt, denen des 17. Jahrhunderts z. B. sind vier Seiten gewidmet. Wozu aber überhaupt Männer wie Freystein, Rodigast, Schütz, Schröder, Thilo, denen einmal ein schönes geistliches Lied gelang, in einem Buche dieses Umfanges aufführen! Mit der amtlichen Stellung des Verfassers hängt wohl eine gewisse Vorliebe für das zusammen, was Mädchen besonders interessieren mag: so erzählt er bei Claudius von Rebekka und Karoline, bei Hölderlin von Susette Gontard, bei Th. Körner von Antonie Adamberger (er schreibt Adamsberger), bei H. v. Kleist von Henriette Vogel, bei J. Kerner vom Riekele. Ein niedliches Versehen ist, daß der Erzähler der Schwarzwälder Dorfgeschichten als Berthold von Auerbach eingeführt wird.

In der Poetik am Schlusse des Buches sind bei der metrischen Erklärung mhd. Texte statt des Iktus die Zeichen für Länge und Kürze verwendet, z. B. S. 122 tiūschĭu | zūht găt | vōr ĭn | allĕn.

Wessely, Rud., Zur Geschichte der deutschen Literatur. Proben literarhistorischer Darstellung für Schule und Haus ausgewählt und erläutert. Berlin und Leipzig 1905. B. G. Teubner. IV u. 169 S. 8°. geb. 1,20 M.

Ein willkommenes Buch, wohl geeignet, den mageren Darstellungen der Schulliteraturgeschichten und den literargeschichtlichen Belehrungen in der Prima größere Fülle und breiteren Hintergrund zu geben. Es hat die gleichen Ziele wie Bd. 2 der von Lemp ausgewählten Aufsätze zeitgenössischer Schriftsteller (Velhagen & Klasing), nur daß Wessely bestrebt ist, die verschiedenen Perioden gleichmäßig zu berücksichtigen, während dort die neueste Literatur breiteren Raum einnimmt. Bei einer neuen Auflage entschließt sich vielleicht der Herausgeber, für Goethe, der doch im Mittelpunkte des Primaunterrichts steht und mit dem Bielschowskyschen Ausschnitt über Goethe und Schiller stiefmütterlich behandelt ist, noch etwas Geeeignetes zu suchen. Im Gegensatz zu Lemp gibt Wessely knappe Anmerkungen und als Einleitung kurze Lebensbeschreibungen der Literarhistoriker, aus deren Werken er Proben genommen hat.

Wiesner, J., Deutsche Literaturkunde für österreichische Mittelschulen, zugleich ein Wiederholungsbuch für die Maturitätsprüfung. Mit einer Sprachenkarte. Zweite, verbesserte Auflage. Wien 1905. A. Hölder. VIII u. 168 S. geb. 3 K.

An den höheren Schulen Österreichs ist die deutsche Literaturgeschichte Gegenstand der Reifeprüfung, und Wiesner verrät uns, daß das sichere Wissen bei den Prüflingen zu wünschen übrig läßt (Geleitswort S. 1). Die vorliegende Literaturgeschichte soll ein äußeres Hemmnis des Erfolges beseitigen. Ihre Eigenart scheint hauptsächlich auf dreierlei zu beruhen:

An den wichtigsten Stellen sind Fragen gestellt, deren Beantwortung dem Leser überlassen bleibt. — Ferner soll durch verschiedenartigen Druck das Repetieren erleichtert werden, und so finden wir wohl auf jeder Seite sechserlei Typen. Mir erscheint infolgedessen das Ganze unruhig. Da auch der Prosa des Verfassers, der auf kurzem Raume möglichst viel bieten will, der leichte Fluß fehlt, so ist die Literaturkunde durchaus keine bequeme Lektüre; die Grazie seines Vorbildes W. Scherer, dessen Werk ihm „die Literaturgeschichte schlechthin" ist, hat der Verfasser jedenfalls nicht erreicht. — Endlich ist der Anteil Österreichs an der deutschen Literaturgeschichte stark unterstrichen. Dazu ist ein Österreicher wohl berechtigt; umgekehrt darf der Schwabe Egelhaaf auf Uhland, den Wiesner auf einer halben Seite erledigt, über vier Seiten verwenden. Bei Wiesner nimmt Grillparzer, „Österreichs Klassiker", annähernd soviel Platz ein als Schiller (über 10 Seiten). Daß auch Anzengruber, Rosegger, Stifter, Hamerling, M. v. Ebner-Eschenbach u. a. mit besonderer Liebe behandelt sind, ist verständlich. Aber Verfasser meint auch der Denis, Alxinger, Mastalier nicht entraten zu können, weil sonst Österreich gerade in der Zeit höchsten Aufschwunges deutscher Kunstdichtung teilnams- und namenlos erscheinen würde. Ist das nicht selbst für Österreicher ein schlechter Grund? Darf dann P. Fleming mit einer Zeile abgemacht werden und P. Gerhardt gar unerwähnt bleiben?

Der österreichischen Färbung wegen wird diese Literaturkunde in reichsdeutschen Schulen kaum Eingang finden. In Summa aber ist es ein ernstes Buch. Sind auch

die Stellen nicht selten, wo die Literaturgeschichten anderer durchschimmern — am Ende namentlich die von Vogt und Koch —, so verraten sie doch eine vorsichtig und glücklich wählende Hand.*)

Eisenberg (S.-A.). M. Geyer.

Griechische Autoren.

Da der von der Leitung der Monatschrift ursprünglich in Aussicht genommene Referent über die griechischen Autoren sich genötigt sah, infolge starker Belastung durch die Übernahme einer neuen Stellung von dieser Arbeit zurückzutreten, hat sich die Zahl der zu besprechenden Bücher etwas angehäuft. Das hat für einzelne der besprochenen Werke die unangenehme Folge nach sich gezogen, daß die Besprechung erst ziemlich spät erfolgt; für mich ergab sich dadurch die Möglichkeit, die Ausgaben zu Gruppen zusammenzufassen.

Die neuen Lehrpläne haben in der Art, wie die Ausgaben für die Schule hergestellt werden, eine starke Umwälzung hervorgerufen: ich stelle deshalb an die Spitze diejenigen Ausgaben, welche diesen neuen veränderten Charakter am konsequentesten zeigen.

Aus der im Verlag von Velhagen & Klasing, Bielefeld-Leipzig, erscheinenden „Sammlung lateinischer und griechischer Schulausgaben, herausgeben von Prof. Dr. H. J. Müller, Gymnasialdirektor und Prof. Dr. Oskar Jaeger, Geh. Regierungsrat" liegen zur Besprechung vor:

Euripides' Iphigenie bei den Taurern, Medea, Phoenissen, herausgegeben von Muff. (1,10 u. 0,80; 1,00 u. 0,70; 1,30 u. 0,70 M.)

Lysias' Reden, Auswahl für den Schulgebrauch von Windel. (1,60 u. 0,90 M.)

Platons Laches und Euthyphron, herausgegeben von A. v. Bamberg. (1,00 und 0,50 M.)

Die Ausgaben sind hervorgerufen durch die Lehrpläne von 1892; ihren Forderungen nach Zurückdrängung der allzuweit ausgedehnten grammatischen Erklärung sowie nach möglichster Erleichterung des inhaltlichen Verständnis und nach klarer Übersicht über das gesamte literarische Werk suchen sie gerecht zu werden.

Text und Kommentar bilden je ein besonderes Bändchen; beide sind direkt und ausschließlich für die Hand des Schülers berechnet. Dem Text geht eine Einleitung voraus, die, für den Schüler berechnet, vom Autor und seiner literarischen Stellung im allgemeinen sowie von Inhalt und Charakter des jedesmal behandelten Werkes im besonderen berichtet. Dem entspricht es, daß z. B. bei den

*) Zu S. 60: mit „aller Nachtigallen leitvrouwe" meint Gottfried von Straßburg nicht H. v. Veldeke, sondern den von Hagenau. — Ungleich ist Wiesners Verfahren bei Angabe von Geburts- und Sterbejahr, so daß die Schüler im unklaren bleiben, ob einer noch zu den Lebenden gehört. S. 153 4 z. B. sind beide Zahlen gegeben bei Stifter und Keller, nur Geburtsjahr bei Storm, gar nichts bei Raabe und K. F. Meyer. Ich halte für praktisch, die Zahlen in Klammern zu geben, und für töricht, zu verlangen, daß die Schüler ihr Gedächtnis damit beladen.

drei Euripideischen Dramen die Einleitungen für den allgemeinen Teil ziemlich gleichlautend sind, nur für den besonderen verschieden.

Die Einleitung zu Euripides handelt in fünf Abschnitten zuerst von der griechischen Tragödie vor Euripides, dann von Leben und Werken des Euripides, dann von dem betreffenden Drama, dann vom Theater und den Aufführungen und zum Schluß vom Chor in der Tragödie.

Bei der Würdigung der Einleitung muß berücksichtigt werden, daß der Herausgeber nur die Bedürfnisse des Schülers ins Auge gefaßt hat, also auch nur eine Beurteilung von pädagogischen Gesichtspunkten aus beansprucht. Und von diesen aus ist die Weglassung alles gelehrten Materials durchaus zu billigen; daß auch ohne besondere ostentatio doctrinae den Einleitungen genaueste Kenntnis auch der neueren Forschung zugrunde liegt, verrät sich dem Philologen an vielen Stellen. In der Auswahl dessen, was geboten ist, zeigt sich der erfahrene Lehrer; der frische von Pedanterie eben so sehr wie von verhimmelnder Ästhetik ferne Ton trifft meines Erachtens das Richtige.

Das Stück zeigt eine dem Philologen befremdliche Form; nicht nur das Szenarium ist zwischen den Text eingereiht, auch Inhaltsangaben und Anleitung zum Lesen der Chöre stehen vor den betreffenden Texten mit genauer Analyse der Metra.

Der Text, über den ein Anhang Rechenschaft ablegt, ist konservativ konstituiert; daß doch verhältnismäßig viel Abweichungen von den Handschriften vorkommen ist nicht nur in dem Wunsch begründet, dem Schüler einen glatten Text zu geben, sondern auch in der Art der Überlieferungen, auf die übrigens die Einleitung passend hinweist.

Der Kommentar ist so eingerichtet, daß er die Hauptschwierigkeiten, welche dem Schüler bei der Präparation entgegentreten, beseitigt, ohne das eigene vernünftige Nachdenken auszuschalten und alle Arbeit zu ersparen; dabei vermeidet er jedoch auch, der Erklärung durch den Lehrer zu sehr vorzugreifen.

Ich fasse mein Urteil dahin zusammen, daß die Muffschen Euripides-Ausgaben durchaus für die Benutzung in der Schule empfohlen werden können, vorausgesetzt, daß der Lehrer mit dem pädagogischen Programm, in dessen Dienst sie sich stellen, übereinstimmt. Auf jeden Fall wird es nützlich sein, wenn die Schüler bei ihrer Privatlektüre, wo solche überhaupt noch getrieben wird, diese Ausgaben zur Hand haben.

Die Auswahl aus den Reden des Lysias von Windel umfaßt 12 Reden, die 7, 10, 12, 13, 16, 19, 22, 23, 24, 25, 30, 32. Sie ist nach denselben Grundsätzen gearbeitet wie die Euripides-Ausgaben: voran geht eine Einleitung über die attische Beredsamkeit, in der Lysias ausführlicher behandelt wird, aber auch die übrigen neun großen Redner charakterisiert werden, und über das attische Gerichtswesen sowie über die attische Geschichte zur Zeit des Lysias, d. h. besonders über die Zeit des Niedergangs von Athen bis zur Vertreibung der 30. Der Text ist nicht durch Inhaltsangaben und Überschriften unterbrochen; Rechenschaft über seine Konstituierung wird nicht gegeben. Die Anmerkungen erfüllen, soweit ich mich durch Stichproben habe überzeugen können, ihren Zweck, dem Schüler die Präparation zu erleichtern, ohne dem Lehrer zu sehr vorzugreifen;

mit der Fassung der einzelnen Anmerkungen möchte ich mich freilich nicht überall einverstanden erklären.

von Bambergs Ausgabe von Platons Laches und Euthyphron bietet eine kurz zusammengedrängte Einleitung, die aber doch wohl alles, was für den Schüler notwendig ist, enthält. Den Text hat der Herausgeber nicht durch Inhaltsangaben unterbrochen, vielmehr die Noten, welche den Überblick über den Inhalt der Dialoge erleichtern sollen, in den Kommentar eingeschoben: das scheint mir ein praktisches und empfehlenswertes Verfahren zu sein. Dem Text liegt die recensio von Schanz zugrunde, doch mit zahlreichen Abweichungen, über die ein Anhang Rechenschaft gibt.

Die Anmerkungen greifen überall dort ein, wo eine Hilfe für den Schüler, besonders wenn er privatim Platon lesen will, notwendig ist; die Neigung, wenn irgend möglich die sinnfällige Bedeutung des griechischen Ausdruckes zum Bewußtsein zu bringen und für die Übersetzung zu verwerten, ist lobenswert; nur in der Übersetzung der Partikeln scheint mir eine noch schärfere Fassung durchgängig möglich und erwünscht zu sein. In ihnen spricht sich doch hauptsächlich der Charakter der platonischen Sprache als Sprechsprache aus, und man kann ihnen gerecht werden, wenn man bemüht ist, Platon nicht in das abgeblaßte Schriftdeutsch zu übersetzen, sondern in unsere alltägliche Umgangssprache.

Im ganzen ist die Ausgabe besonders gut geeignet, dem Unterricht zugrunde gelegt zu werden.

Aus der im Weidmannschen Verlag erscheinenden „Sammlung griechischer und lateinischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen, begründet von M. Haupt und H. Sauppe" liegen zur Besprechung vor:

1. Ausgewählte Reden des Demosthenes erklärt von A. Westermann. Zweites Bändchen (Rede vom Kranz, Rede gegen Leptines). 7. Auflage bearbeitet von Rosenberg. Berlin 1903. 2,60 M.
2. Xenophons Anabasis erklärt von C. Rehdantz und O. Carnuth. 2. Band. (Buch IV—VII.) 6. Aufl. von Nitsche, mit einer Karte. Berlin 1905. 2,40 M.
3. Thukydides erklärt von J. Classen. 6. Band (6. Buch) mit 2 Karten von H. Kiepert. 3. Aufl. bes. v. Steup. Berlin 1905. 3 M.
4. Sophokles erklärt von Schneidewin und Nauck. 7. Bändchen: Philoktetes. 10. Aufl. bes. v. Radermacher. Berlin 1907. 1,80 M.

Auch diese Ausgaben betrachten sich als Schulausgaben, wenigstens bestimmt Rosenberg im Vorwort seiner Demosthenes-Ausgabe seine Aufgabe folgendermaßen: „Die einer Schulausgabe gesteckten Grenzen verlangen weder die Erledigung aller der vielen, noch übrig gebliebenen Spezialfragen, noch lassen sie zu, mehr als das Wahrscheinliche und Notwendige aufzunehmen. Für das Notwendige aber halte ich, daß einmal der Text den Anforderungen der Wissenschaft entspreche, daß die Realien, besonders die historischen Verhältnisse genau erklärt, daß endlich auch für das Verständnis nach der grammatischen wie der ästhetischen Seite in bezug auf die Komposition im einzelnen und im ganzen leise Winke gegeben werden."

Diese Worte bezeichnen den Unterschied zwischen den Ausgaben dieser

Sammlung und denen der Velhagen & Klasingschen Sammlung; jene sind Schülerausgaben, diese für den Lehrer nicht minder, als für den Schüler berechnet; in jenen ist das gelehrte Material, auf dem die Arbeit des Herausgebers sich aufbaut, zurückgedrängt und nur das Ergebnis der Forschung mitgeteilt, ohne daß eine Nachprüfung dieser Ergebnisse möglich wäre, in diesen liegt alles Material der Forschung offen vor, sie sind durchaus darauf angelegt, auch in die an den betreffenden Autor sich anknüpfende Arbeit der Wissenschaft einzuführen. Man sieht, daß für die Güte der wissenschaftlichen Leistung es an sich nicht notwendig einen Wertunterschied zwischen den Ausgaben der einen oder der andern Art geben muß. Ihre Verschiedenheit ist mehr in methodischen und pädagogischen Anschauungen begründet, als in wissenschaftlich-philologischen. Es läßt sich freilich nicht leugnen, daß diese Ausgaben der alten Observanz einen wissenschaftlicheren Eindruck machen, als diejenigen, die von der modernen Pädagogik hervorgerufen sind. Welche von beiden Arten man vorziehen wird, wird mehr eine Frage des persönlichen Geschmacks und des pädagogischen Standpunkts sein, als der wissenschaftlichen Überzeugung. Vom Standpunkt des Lehrers aus empfiehlt sich die Einrichtung, den Kommentar getrennt vom Text zu geben, wohl mehr, wenn man nicht außer der kommentierten Ausgabe in der Klasse eine besondere Textausgabe benutzen läßt.

Die zu besprechenden Bücher sind alles Werke von altem und begründetem Rufe: Westermanns Demosthenes hat seine Tüchtigkeit seit langem bewiesen; die Rosenbergsche Ausgabe trägt dem, was die Wissenschaft neu gebracht hat, Rechnung, wenn ich auch die sehr reservierte Stellungnahme gegenüber den rhythmischen Untersuchungen von Blass usw. für zu vorsichtig halte.

Der Rehdantzsche Xenophon nimmt auf die besondere Arbeit der Schule, die restlos nie aufgehende Gleichung zwischen dem griechischen Text und der deutschen Übersetzung auf sichere Erkenntnis der in beiden Sprachen herrschenden Gesetze zurückzuführen, stark Rücksicht und stellt hierfür manche Regeln auf, die für die bewußte Beherrschung unserer Sprache von großem Nutzen sein können. Von der Rückverweisung auf die Anmerkungen zu früher behandelten Stellen scheint mir oft ein zuweitgehender Gebrauch gemacht zu sein.

Classens Thukydides ist auch in der Ausgabe von Steup ein durchaus vortreffliches Werk geblieben; erwünscht wäre mir, wenn auch auf die durch Ivo Bruns Untersuchungen so sehr geförderte Kenntnis von der schriftstellerischen Technik des Thukydides mehr eingegangen würde; das ist gerade für die Behandlung in der Prima ein höchst dankbares Gebiet.

Der Schneidewin-Naucksche Sophokles hat durch die Bearbeitung von Radermacher sehr gewonnen, nicht nur durch die Beiträge, die Wilamowitz geliefert hat, sondern auch durch die feinen Bemerkungen von Radermacher selbst; allein das Epimetrum 2 ist ein schätzenswerter Gewinn. Der kritische Apparat ist besonders klar und übersichtlich. Wenn der Herausgeber zu einer neuen Ausgabe kommt, wird er sicherlich die Muße finden, die Umgestaltung der alten Ausgabe noch gründlicher zu einer Neubearbeitung zu machen, als wie es jetzt geschehen konnte. Dann wird es sich empfehlen, die ganz besonders lobenswerte Art der Bearbeitung, wie sie Ewald Bruhn für den König Oedipus und die Antigone durch-

geführt hat, zum Muster zu nehmen. Da ist in der Erklärung der Sprache so glücklich verfahren, die Probleme sind so klar vorbereitet, daß man wünscht, überall so kundige und sichere Führung zu finden.

Ähnlicher Art wie die eben besprochenen Ausgaben des Weidmannschen Verlags ist Homers Odyssee, für den Schulgebrauch erklärt von Ameis. Zweiter Band, 2. Heft. Gesang 19—24. Neunte, berichtigte Auflage, besorgt von Hentze. Leipzig u. Berlin 1901. B. G. Teubner. geb. 1,80 M.

Die Ausgabe ist seit so langer Zeit rühmlichst bekannt, daß es nicht nötig ist, viel zu ihrer Empfehlung zu sagen; ebenfalls hat es keinen Zweck, Einzelheiten, in denen ich an der Form der Erklärung Anstoß nehme, anzuführen. Zu τ 573 resp. φ 421 würde eine Abbildung, wie sie Cauer in seinen Anmerkungen zur Odyssee zu φ 97 gibt, eine klarere Vorstellung bieten, als die Beschreibung von Ameis-Hentze.

Ein Vorzug dieser altmodischeren Art von Ausgaben ist jedenfalls der, daß der Schüler sie als Bestandteil seiner Bibliothek höher schätzen wird, als wie die nur für die notwendigsten Bedürfnisse der Präparation eingerichteten.

Den Wünschen der modernen Pädagogik, welche den Schülern die Arbeit zu Hause erleichtern wollte, um trotz der beschränkteren Zahl von Stunden, die dem Unterricht zur Verfügung stehen, durch verbesserte Methode doch das alte Ziel zu erreichen, ist die Teubnersche Verlagshandlung dadurch entgegengekommen, daß sie neben jenen Ausgaben alten Stils eine Sammlung von „Schülerausgaben griechischer und lateinischer Schriftsteller" veranstaltete. Aus ihr liegen zur Besprechung vor:

1. Die Gedichte Homers:
   I. Teil: Die Odyssee, bearbeitet von Henke. Text (in 2 Bänden). 3. Aufl., 1901. geb. je 1,60 M.; dazu Hilfsbuch. 2. Aufl., 1901. geb. 2 M. und Kommentar. 3. Aufl., 1902. geb. 1,80 M.
   II. Teil: Die Ilias, bearbeitet von Henke. 2. Aufl., 1901. In 2 Bänden. geb. je 2 M.; dazu Hilfsheft. Leipzig 1897. geb. 2. M.
2. Platons Apologie und Kriton nebst Abschnitten aus dem Phaidon und Symposion, herausgegeben von Rösiger. Text. Leipzig-Berlin 1902. geb. 0,80 M. Hilfsheft. 1905. geb. 1 M.
3. Auswahl aus den griechischen Philosophen. I. Auswahl aus Plato. II. Auswahl aus Aristoteles und den nachfolgenden Philosophen, herausgegeben von Weißensfels. Leipzig-Berlin 1906.
   I. Text geb. 1,80 M.; Kommentar 1,60 M.
   II. Text und Kommentar geb. je 1,20 M.
4. Demosthenes, ausgewählte politische Reden, herausgegeben von Reich. Kommentar. Leipzig-Berlin 1902. geb. M. 1,40.

Die Ausgaben sind folgendermaßen eingerichtet: Text und Kommentar sind voneinander getrennt; dazu wird ein Hilfsheft herausgegeben, aus dem der Schüler sich über die im Verlauf des Unterrichts berührten Fragen in zusammenhängender

Darstellung unterrichten kann. Die Texte selbst sind durch Benutzung verschiedener Arten von Typen mit einer Art von wortlosem Kommentar ausgestattet: durch fetten Druck werden die Überschriften und Inhaltsangaben größerer Abschnitte hervorgehoben, durch dünneren Druck die der Unterabteilungen; Striche am Rande bezeichnen Verse, die sich zum Memorieren eignen, die athetierten Verse sind unter den Text gestellt; hinzugefügt sind zwei indices: einer für die Personen- und ein anderer für die geographischen Namen, sowie Karten, wenn es nötig ist. Auch innerhalb des griechischen Textes wird noch durch gesperrten Druck Wichtiges hervorgehoben; natürlich ist auch unsere moderne Art zu interpungieren angewandt. Dadurch ist zweifellos dem Unterricht in der einfachsten und unaufdringlichsten Weise vorgearbeitet. Die Ausgaben scheinen sich auch großer Beliebtheit zu erfreuen; es sind in schneller Folge neue Auflagen nötig geworden.

1. Die Gedichte Homers. Auf die Textgestaltung der Henkeschen Ausgabe einzugehen, hat keinen rechten Zweck; ich möchte nur hervorheben, daß er durchaus selbständig konstituiert ist, nicht einfach von der Ameis-Hentzeschen Ausgabe übernommen. Dagegen wird eine Besprechung von Kommentar und Hilfsheft nützlich sein. Der Kommentar will dem Schüler die Arbeit des Präparierens erleichtern und ihn insbesondere instand setzen, auch ohne Hilfe des Lehrers privatim Homer zu lesen, nachdem die Einführung in der Schule geschehen ist. Aber Henke beschränkt sich nicht auf ein gedrucktes Vokabularium, sondern gibt, wie Cauer in seinen ausführlicheren vortrefflichen Anmerkungen zur Odyssee, auch sachliche Erklärungen; von Bildern wird ein sparsamer Gebrauch gemacht, was sehr zu loben ist. Auch möchte ich hervorheben, daß mir der Verfasser das Richtige getroffen zu haben scheint, wenn er sich nicht unbedingt auf die Abbildungen der Funde beschränkt, sondern die Bilder der Funde den von ihm gefertigten Zeichnungen zugrunde legt. Die Gründe für dies Verfahren setzt er selbst im Vorwort zum Hilfsheft zur Odyssee S. VII überzeugend auseinander. Im Kommentar sind die Überschriften, welche Chronologie und Inhaltsübersicht bieten, aus dem Text wiederholt, was sicherlich sehr praktisch ist. Ebenfalls wird jedermann billigen, daß das erste Buch, weil es naturgemäß immer sehr langsam gelesen werden muß, in der Erklärung des Sprachlichen sehr ausführlich ist, während im Kommentar zu den späteren Gesängen die inhaltliche Erklärung mehr hervortritt. Die Anleitung zum Übersetzen geht darauf aus, nicht einen homerisch-deutschen Schuljargon zu geben, sondern wirkliches, gutes Sprechdeutsch.

Sehr brauchbar ist der Anhang, in welchem die wichtigsten Attribute in Übersetzung geboten werden; jeder Lehrer wird sich ja mit seinen Schülern über eine bestimmte Übersetzung der stehenden Beiwörter einigen; trotzdem ist ein solcher Anhang zu loben, denn einmal wird durch ihn dem Lehrer die Arbeit erleichtert und zweitens ist es sehr praktisch, daß eine solche Vereinbarung besteht, wenn wie das wohl die Regel sein wird, bei der über vier Schuljahre sich erstreckenden Homerlektüre der Lehrer wechselt. Für noch wichtiger würde ich eine Einigung über die Art, wie Partikeln erklärt und übersetzt werden sollen, halten; an den Cauerschen Anmerkungen ist gerade die Sorgfalt, mit der die Partikeln behandelt werden, für die Lektüre äußerst nützlich und anregend. Wenn nach dem von

Cauer eingeschlagenen Verfahren auch Henke einen Anhang über Partikeln hinzufügen wollte, so würde das ein großer Gewinn sein.

Die beiden Hilfshefte sind so gearbeitet, daß sie einander ergänzen. Das zur Odyssee bietet in einem ersten grammatischen Abschnitt über Form und Sprache eine Darstellung der Verslehre und der Grammatik nach den üblichen Rubriken. Die Art wie Henke den Schülern das Verständnis für Metrik zu eröffnen sucht, ist ja vielleicht praktisch, wird aber doch wohl nicht uneingeschränkte Annahme finden. In dem grammatischen Abschnitt würden meines Erachtens Hinweise darauf, wie aus dem bunten Nebeneinander der homerischen Formen sich ein Verständnis für die Entwicklungsgeschichte der Sprache gewinnen läßt, von Nutzen sein: die bei Homer noch bei allen Stämmen ohne Unterschied nebeneinander verwandten verschiedenen Möglichkeiten Formen zu bilden, werden nachher nach Wortgruppen eingeschränkt, z. B. verba vocalia und verba auf μι —; besonders in der Syntax sollte das doch benutzt werden. Die Erklärung z. B., daß τε nach dem relativum zur Verstärkung dient, ist an sich unverständlich, während anderseits die Hervorhebung, daß darin der ursprüngliche demonstrative Charakter von ὅς noch nachwirke und wir also noch zwischen Koordinierung und Subordinierung mitten drin stehen, den Schülern sofort einleuchtet und für die Übersetzung Bewegungsfreiheit verleiht. Den Abschnitt über die Partikeln würde ich gerne sehr viel ausführlicher sehen.

Ein zweiter Abschnitt führt in Inhalt und Gedankenschatz der Odyssee ein. Die Zusammenstellung ist nützlich und wird sicherlich für den Unterricht gute Früchte tragen können, besonders im Geschichtsunterricht gut zu benutzen sein.

Das Hilfsheft zur Ilias behandelt im ersten Abschnitt die Entstehung der homerischen Gedichte. Daß der Verfasser sich entschlossen hat, diesen Teil zu schreiben, dafür gebührt ihm aufrichtiger Dank. Die ängstliche Scheu, die man oft bemerkt, wenn davon die Rede ist, die homerische Frage mit den Oberprimanern zu behandeln, teile ich durchaus nicht; die Probleme die hier ungezwungen auftauchen, sind Probleme der Weltliteratur und der Entwicklung des Menschengeistes überhaupt; ihnen nicht aus dem Wege zu gehen, ist sogar Pflicht des griechischen Lehrers der Prima. Auch die übrigen Abschnitte werden dem Schüler reiche Anregung bieten; über einzelnes mit dem Verfasser zu rechten, hat keinen Zweck. Wenn ein Lehrer etwa bei der Behandlung der homerischen Religion einen stärkeren Akzent auf den etwas frivolen Grundton legen will, der das Bild des Götterlebens durchzieht, so kann er das ohne durch Henkes Darstellung gestört zu werden.

Als Ganzes betrachtet, halte ich die Ausgabe der homerischen Gedichte von Henke für ein sehr dankenswertes Buch, das dem Unterricht Bereicherung verleihen kann.

2. Von der Rösigerschen Ausgabe von Platons Apologie und Kriton liegen zur Besprechung vor nur der Textband und das Hilfsheft; der Kommentar fehlt. Der Text enthält außer der Apologie und dem Kriton aus dem Phaedon die Darstellung der letzten Augenblicke des Sokrates sowie aus dem Symposium die Lobrede des Alcibiades. Damit ist ermöglicht, was das Vorwort in Aussicht stellt, „Platons künstlerisch geschaute und dargestellte Charakteristik

des Sokrates" dem Schüler deutlich zu machen. Am Rande des Textes sind, dem Plan der ganzen Sammlung entsprechend, Inhaltsbezeichnungen hinzugefügt; ein Anhang gibt außerordentlich klare Nachrichten über die im Text erwähnten Personen.

Unser Heft bildet eine Ergänzung zu des Verfassers Behandlung der Xenophontischen Memorabilien, die ich nicht kenne; das Hilfsheft bezieht sich ebenfalls auf diese. Ich stehe nicht an, dies Hilfsheft als eine der trefflichsten Arbeiten zu bezeichnen, die mir bei der Bearbeitung aller der mir vorliegenden Ausgaben und Schriften begegnet sind. Es behandelt in vier Abschnitten zuerst die Geschichte der Philosophie bis auf Sokrates, dann Sokrates selbst und nachher die Grundzüge der Logik nach Xenophons Memorabilien und Platons Apologie und Kriton, sowie die Grundlinien der sokratischen Ethik. Fünf Bilder sind eingefügt. Wenn jeder Primaner den Inhalt dieses Buches sich aneignete, so würde er damit ein wertvolles Besitztum erwerben. Die Darstellung der vorsokratischen Philosophie ist vortrefflich, nicht nur in der Art, wie sie an das Religiöse angeknüpft ist und mit Beispielen aus Goethe und unserer Anschauungsweise erläutert wird, sondern in ihrer ganzen Verwertung als προτρεπτικὸς εἰς φιλοσοφίαν. In der Weise in die dem Schüler aus Homer vertraute Gedankenwelt eingereiht, wie Rösiger es macht, gewinnen die Lehren der Vorsokratiker, wie ich es oft im Unterricht erfahren habe, für die Schüler ein höchst bedeutsames Leben. Dabei ist die Darstellung eine so einfache und klare, daß selbst die Lehre der Eleaten von ihrer rätselhaften Eigenart so viel verliert, daß sie begriffen werden kann. In dem von Sokrates handelnden Abschnitt scheint mir der Abschnitt über die Memorabilien besonders dankenswert. Für die Bedürfnisse der Schule aber vielleicht das Beste sind die Grundzüge der Logik; ich denke, jeder wird dem Verfasser (Vorwort VI) beistimmen, wenn er sagt: „es ist gewiß richtiger, an die langsamere Besprechung der xenophontischen und platonischen Stücke solche einfache Belehrung zu knüpfen, als an Lessings oder gar Schillers Schriften, wie man manchmal empfehlen hört." Auch der vierte Abschnitt verdient uneingeschränkte Anerkennung. Ich zweifle nicht, daß die Benutzung der Rösigerschen Ausgabe zur Belebung des griechischen Unterrichts viel beitragen kann und besonders den Bestrebungen sich mit großem Nutzen dienstbar machen läßt, die darauf ausgehen, dem Unterricht auf der Prima lebendigen wissenschaftlichen Geist zu verleihen.

3. Der Weissenfelsschen Auswahl aus Platon bedauere ich, nicht in gleichem Maße zustimmen zu können. Der Text bietet — nach der Teubnerschen, d. h. Hermann-Wohlrabschen Textausgabe — ausgewählte Abschnitte aus Apologie, Kriton und Protagoras (I. Teil, wohl für OII berechnet); ferner aus Phaedon, Symposium, Laches, Menon, Enthyphron, Gorgias, Phaedrus, Politeia und Theätet, darunter am ausführlichsten die Abschnitte aus Phaedon, Gorgias und der Politeia. Der Kommentar gibt zuerst eine Einleitung von drei Kapiteln: über die Sophisten (6 Seiten), Sokrates (13 Seiten), Platon (30 Seiten); dann auf 88 Seiten eine in der Hauptsache auf sachliche Exegese ausgehende Erklärung.

In der Frage nach der Berechtigung von Chrestomathien stimme ich dem, was Weissenfels im Vorwort sagt, bei; aber ob diese Art von Stellenauswahl, wie er sie

bietet, zu loben ist, um allgemein in Platon einzuführen, und besonders ob sie für Schüler praktisch ist, ist mir sehr problematisch. Wenn man die Apologie liest, muß man sie ganz lesen, dasselbe gilt von Kriton, Enthyphron, Laches; ebensowenig scheint mir mit den aus Protagoras und Gorgias ausgewählten Abschnitten der Schriftsteller Platon genügend berücksichtigt zu sein. Und ob sich überhaupt je eine Generation von Primanern finden wird, mit der man die Kapitel 24—29 aus dem Phaedrus vollständig wird lesen können, oder den 7. 10., 11., 12. Abschnitt aus der Politeia, ist mir sehr unwahrscheinlich; ja, selbst ein Student der Philologie in höheren Semestern wird nicht imstande sein, mit den geringen Hilfen, die hier die Anmerkungen bieten, auszukommen. Auch der Kommentar scheint mir nicht von der richtigen Anschauung über das, was unsere Primaner brauchen, auszugehen. Abgesehen davon, daß das, was über die Sophisten besonders Protagoras und auch über Sokrates und die Sokratiker geäußert wird, nicht die Billigung derjenigen Lehrer finden wird, die nicht alles durch die platonische Parteibrille sehen, scheint mir auch in der Gestaltung der erklärenden Anmerkungen durchaus nicht immer das richtige Verständnis für das Bedürfnis unserer Primaner sich zu offenbaren.

Die Auswahl aus Aristoteles und den nachfolgenden Philosophen bietet stofflich so viel des Interessanten, daß ihr eifrige Benutzung zu wünschen ist: Aristoteles, Epiktet, Markus, Epikur, Theophrast, Plutarch, Lucian — eine weite Reihe von Autoren, die dem Schüler heute selten mehr nahe kommen, übrigens auch manchem Studenten der Philologie nicht. Die reiche Belesenheit des Verfassers der Auswahl hat viele χειμήλια ausgehoben; dafür soll man ihm danken. Mir hat am besten das aus Epiktet Gebotene gefallen.

Hier scheint mir auch der Kommentar ergiebiger zu sein.

4. Von der Reichschen Demosthenes-Ausgabe liegt zur Besprechung nur der Kommentar vor; den Aufgaben, welche sich die Kommentare dieser Aufgabe gestellt haben, wird er gerecht, insofern er dem Schüler die Präparation erleichtert; ob er aber immer alle Gelegenheit, ihn zu nicht-mechanischer Arbeit zu erziehen, ausnutzt, ist mir oft zweifelhaft gewesen.

Der Teubnersche Verlag gibt noch eine dritte Sammlung heraus: „Meisterwerke der Griechen und Römer in kommentierten Ausgaben."

Aus ihr liegt vor: Aischylos Perser, herausgegeben und erklärt von Hugo Jurenka: Textheft und Einleitung und Kommentar. Berlin-Leipzig 1902. 1,40 M.

Dem Kommentar angehängt ist ein kleines Speziallexikon zu dem Stück. Die Ausgabe ist nicht ausschließlich für die Schule berechnet; der Herausgeber denkt in erster Linie an solche Benützer, die auch über den Rahmen der Schule hinaus sich mit klassischen Werken zu beschäftigen denken; doch enthält die Ausgabe nichts, was die Benutzung durch Schüler und in der Schule hinderte. Die Art, wie Hilfe fürs Lesen schwierigerer Metren gegeben wird, ist unaufdringlich und praktisch.

Eine vierte Gruppe von Ausgaben wird gebildet durch die Ausgaben von Freytag und Tempsky. Es sind Textausgaben mit deutschen Einleitungen,

bald kürzer, bald länger, die für den Schüler berechnet sind. Zu einer Anzahl der Texte liegen auch von den Herausgebern der Texte verfaßte Schülerkommentare vor, die aber nicht, wie bei den Schülerausgaben des Teubnerschen Verlages, mit dem Text so eng zusammenhängen, daß sie wie der Henkesche Homer oder Rösigersche Platon gleichsam ein zusammenhängendes, organisches Unterrichtswerk bilden; auch neben anderen Texten als denen unserer Sammlung sollen die Schülerkommentare benutzt werden können, sie sind also wie eine Art erweiterter Präparation zu betrachten.

Es liegen zur Besprechung vor:

1. Platons Apologie des Sokrates und Kriton nebst den Schlußkapiteln des Phaidon. Für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Th. Christ. Mit einem Titelbild. 3. Aufl. (2. Abdruck). 1905. 0,80 M.
2. Platons Laches vom selben Herausgeber. 1904. 0,60 M.
3. Platons Enthyphron vom selben Herausgeber. 4. Aufl. 1903. 0,60 M.
4. Sophokles' Aias von Friedrich Schubert. 4. gänzlich umgearbeitete Auflage von Hüter. Mit 10 Abbildungen. Leipzig 1904. geb. 1,20 M.
5. Sophokles' Antigone vom selben Herausgeber. 6. durchgesehene Auflage. Mit 11 Abbildungen. 1905. geb. 1,20 M.
6. Euripides' Hippolyt für den Schulgebrauch herausgegeben von Altenburg. 4 Abbildungen. 1903. geb. 1 M.
7. Homers Odyssee in verkürzter Ausgabe. Für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Th. Christ. 1 Titelbild, 16 Abbildungen, 1 Karte. 4. durchgesehene Auflage. 1904. geb. 2,20 M.
8. Thukydides, Ausgewählte Abschnitte für den Schulgebrauch bearbeitet von Chr. Harder. I. Teil Text. 1 Titelbild und 3 Karten. 2. verbesserte Auflage. 1905. geb. 2 M.
9. Schüler-Kommentar zu Platons Phaidon von G. Schneider. 1905. 1 M.
10. Schüler-Kommentar zu Sophokles' Antigone, von Hüter. 1905. 1,20 M.
11. Schüler-Kommentar zu der Auswahl von Herodot von Franz Harder. 2. verbesserte Auflage. 1908. geb. 1,20 M.

Von den Christschen Platontexten ist No. 1 der anspruchloseste: 3 Seiten über Platons Leben und Schriften, 10 Seiten Vorbemerkungen zu Apologie und Kriton, dann der Text; vor dem Phaedon-Abschnitt wieder eine kurze Vorbemerkung; zum Schluß Namensverzeichnis und ein kurzer Anhang: das Verfahren in öffentlichen Rechtsfällen in Athen. Die Ausgabe scheint viel benutzt zu werden; irgendwelche Spur von der Individualität des Herausgebers ist mir nicht aufgestoßen. Weshalb sind die Stephanusseiten nicht angegeben?

No. 2, die Lachesausgabe, ist in der Einleitung, die sich nur mit dem vorliegenden Dialog beschäftigt, inhaltsreicher; zum Schluß ist eine klare Disposition abgedruckt, das Namensverzeichnis ist farbenreicher wie das zur Apologie; hier sind die Stephanusseiten angegeben.

No. 3 ist gearbeitet wie No. 2, nur daß noch in einem kurzen Vor
die Textgestaltung referiert wird.

Während die Zugaben, die Christ dem nackten Text beigegeben hat, ziemlich farblos gehalten sind, bieten die Ausgaben von Sophokles' Aias und Antigone von Hüter (No. 4 und 5) reicheren Inhalt. Einen Vergleich mit der Schubertschen Ausgabe anzustellen, ist mir nicht möglich; der Herausgeber bezeichnet selbst seine Ausgaben als fast völlige Neuleistungen; mit der Gestaltung des Textes hat er sicher den richtigen Weg eingeschlagen.

Die Einleitung ist bei beiden Stücken mit geringen Abweichungen dieselbe, nur daß bei dem einen ein Kapitel durch den Stoff der Antigone, bei dem anderen durch den Aias gebildet wird. Die allgemeine Einleitung zeigt in manchen Dingen Ähnlichkeit mit den vorhin besprochenen Muffschen. Sie ist durchaus zu loben; die Beigabe der Rekonstruktionen von Dörpfeld wird den Schülern mehr bieten, als eine Nachbildung der fragmentarischen Reste. Die Ausgaben sind für die Schule sicherlich gut zu gebrauchen.

Dasselbe gilt von No. 6, Altenburgs Ausgabe von Euripides' Hippolyt. Die Zwecke, die der Herausgeber verfolgt, setzt er in dem Vorwort auseinander: er will die Euripides-Lektüre in Zusammenhang bringen mit der gesamten dramatischen Lektüre der heutigen Gymnasialprima. Diesem lobenswerten Ziel dient die Einleitung besonders in dem 3. Kapitel: von der dramatischen Kunst des Euripides, und dem 5. Kapitel: neuere Hippolyt-Dramen. Was unseren Schülern not tut, ist eine Ahnung von der weltgeschichtlichen Stellung der griechischen Literatur. Auch das 6. Kapitel: der Hippolyt des Euripides und die bildende Kunst wird gute Dienste leisten, obgleich die Abbildungen nicht gerade glänzend sind. Ueber den Text, der sich glatt liest, gibt das Vorwort Auskunft.

A. Th. Christ hat auch eine verkürzte Ausgabe der Odyssee veranstaltet (No. 7) mit einer Einleitung von 43 Seiten; die Verszahlen sind die des ganzen Homer; ausgelassen ist, was nach des Herausgebers Meinung wegbleiben mußte resp. konnte. Ein Namensverzeichnis sowie ein Anhang, der über die Tracht der homerischen Zeit, über das Wohnhaus, über das Schiff handelt, bildet den Abschluß. Die Ausgabe liegt in vier Auflagen vor (1904), wird also offenbar viel benutzt. Die Einleitung bietet zuerst eine allgemeine literarhistorische Einleitung, die das enthält, was wohl jetzt als communis opinio gelten kann, dann eine ziemlich ausführliche Inhaltsangabe nebst tabellarischer Übersicht über Inhalt und Zeitrechnung, und zum Schluß eine „Vorgeschichte der Odyssee".

Ich glaube nicht, daß es möglich sein wird, in den beiden der Odysseelektüre gewidmeten Jahren die Auswahl Christs ganz zu lesen, dazu ist sie zu umfangreich. Also wird der Lehrer sich auch aus dieser Ausgabe einen Kanon zusammenstellen müssen; dann sehe ich aber nicht ein, weshalb man nicht die ganze unverkürzte Odyssee dem Schüler in die Hand geben soll, wie sie die im selben Verlag erschienene vortreffliche Homerausgabe von Cauer bietet.

Die Auswahl aus Thukydides von Harder (No. 8) ist durch die Forderung der Lehrpläne hervorgerufen, daß den Schülern ein Durchblick durch das ganze Werk geboten werden soll. Solange diese Forderung der Lehrpläne Gesetz ist, werden auch Ausgaben wie die von Harder notwendig sein. Aber es gibt doch auch andere Absichten, die man mit der Lektüre des Thukydides verfolgen kann als die, einen Überblick über den stofflichen Reichtum des Werkes zu gewinnen. Und ich

glaube nicht zu irren, daß die besonders durch Ivo Bruns' Forschungen so sehr geförderte Einsicht in die künstlerische Ökonomie des Thukydideischen Werkes und seine wissenschaftliche Methode über den in den Lehrplänen vertretenen Anspruch den Sieg davontragen wird. Dann ist es aber nicht richtig, z. B. im 6. Buch Kapitel 2—5 wegzulassen, resp. durch eine deutsche Inhaltsangabe zu ersetzen, oder nachher Kapitel 32—41: gerade für die Einsicht in Thukydides' Arbeitsart und seine künstlerische Ökonomie ist es notwendig, daß auch diese ausgelassenen Teile mitgelesen werden. Die feinen Bemerkungen z. B., die von Wilamowitz in seinem Griechischen Lesebuch der Leichenrede des Perikles über die Komposition des ganzen Geschichtswerkes voranschickt, wird man den Schülern nicht klar machen können, wenn sie das Werk nur so im Auszuge kennen lernen.

Doch ist das ein Vorwurf, der mehr die pädagogische Veranlassung dieser Auswahl trifft als Harders Leistung selbst. Diese ist durchaus zu loben, besonders auch die knappe und doch alles was nötig ist bietende Einleitung.

Die drei Schülerkommentare (No. 9—11) gehören zu der Gruppe der Präparationen, über die später noch zu sprechen sein wird. Sie sind unter sich ziemlich verschieden: am schärfsten faßt Franz Harder (No.11) seine Aufgabe und führt sie am konsequentesten durch. Er will dem Schüler eine Anleitung für das erste Verständnis geben. Dazu werden ihm die nicht als sicher bekannt vorauszusetzenden Vokabeln geboten, so daß allemal von der Grundbedeutung ausgegangen und dann die Richtung angegeben wird, in der sich diese Bedeutung weiterentwickelt hat. Auch wird, wenn es nötig ist, das Zurechtfinden bei schwierigeren Konstruktionen erleichtert.

Harder ist sich der Schwierigkeiten, die eine solche Aufgabe bietet, wohl bewußt; die große Gefahr ist, daß einerseits solche Erleichterungen die Selbstarbeit des Schülers zu wenig in Anspruch nehmen und andererseits den Erklärungen des Lehrers in störender Weise vorgreifen. Nach meiner Ansicht hat er beides vermieden; die Noten sind so eingerichtet, daß noch energischer, als es das Lexikon zu tun imstande ist, der Schüler zu vernünftiger Herleitung der Wortbedeutungen veranlaßt wird. Wer auch sonst nicht gerade für die Benutzung gedruckter Präparationen ist, wird gegen so sorgfältig gearbeitete wie die von Harder nicht viel einwenden können.

Der Hütersche Kommentar zur Antigone (No. 10) gibt außer den Hilfen für das sprachliche Verständnis noch ziemlich weitgehende Unterstüzungen, um Gedankenverbindung und -tiefe dem Schüler klar zu machen. Damit wird denn doch wohl dem Lehrer ein gut Teil dessen genommen, was das eigentliche Gebiet seiner Tätigkeit ist.

Auch No. 9. — Schneiders Kommentar zum Phaedon — schwankt zwischen Präparation und Kommentar hin und her, was ich für keinen Vorteil halte; auch ist die Fassung der Noten meiner Meinung nach oft reichlich lang und trägt vieles heran, was dem Unterricht bleiben müßte. Anders ist es natürlich, wenn der Kommentar als Unterstützung für die Privatlektüre gedacht ist; da mag er nützlich wirken.

Von Aschendorffs Sammlung lateinischer und griechischer Klassiker liegt zur Besprechung vor:

Sophokles' Antigone, für den Schulgebrauch herausgegeben von Deiter. Münster i. W. 1904. geb. 0,90 M. Kommentar dazu. kart. 0,70 M.

Tebbe, Kommentar zu Xenophons Anabasis in verkürzter Form. Herausgegeben von Werra. Münster 1902. kart. 1,20 M.

Die Antigone gibt zuerst eine Einleitung in das griechische Drama, in der kurz die Entwicklung der griechischen Tragödie skizziert wird — Sophokles ist die Höhe der Entwicklung, Euripides läßt schon einen Rückgang erkennen —, dann über Sophokles' Leben und Werke etwas ausführlicher gesprochen wird, sowie über den Aufbau der Tragödie und Aufführung im Theater gehandelt wird. Ein zweiter Teil führt speziell in die Antigone ein und schließt mit dem „Gang der Handlung" nach G. Freytag. Am Schluß eine kurze Einführung in die metra und als donum superrogativum 4 Bilder: Grundriß des Dionysostheaters in Athen, dies Theater selbst, wie es jetzt sich zeigt, ferner das in Epidauros sowie das in Aspendos. Das Lesen der chorischen Teile ist durch diskrete Andeutung der betonten Silben erleichtert. Der Kommentar ist ähnlich gearbeitet wie der von Muff und wie dieser für den Schüler nützlich. Ihm angehängt ist eine deutsche Übersetzung der Chorpartien von V. Valentin.

Tebbes Kommentar zur Anabasis zeigt nicht die ängstliche Scheu vor grammatischen Regeln, welche sonst für fast alle Kommentare, wie sie durch die Lehrpläne hervorgerufen sind, charakteristisch ist, sicher nicht zum Schaden für den Benutzer. Die Hilfen, die zur Auffindung des treffenden deutschen Ausdrucks geboten werden, sind nicht gerade sparsam gegeben, aber in einer Form, daß sie die Selbstarbeit des Schülers nicht einschläfern.

Außer den besprochenen, größeren Sammlungen angehörigen Ausgaben liegen noch vor:

Lucian aus Samosata, Traum und Charon, Ausgabe für den Schulgebrauch von Dr. Franz Pichlmayer. 2. Auflage. München o. J. Max Kellerers Hofbuchhandlung. geb. 0,80 M.

Daß unter den jetzt in der preußischen Schulverwaltung herrschenden Grundsätzen den persönlichen Interessen und Studien der Lehrer darin freierer Spielraum gelassen wird, daß die Lektüre nicht mehr auf einen eng bemessenen Kanon beschränkt ist, ist äußerst dankenswert. Sie gibt auch die Möglichkeit, daß die vorliegende Ausgabe fleißige Benutzer finde. Sie ist für Obersekunda bestimmt; da dort die Geschichte von Heracles am Scheidewege oft gelesen wird, mag es manchem Lehrer Vergnügen machen, das Nachwirken dieser Geschichte bei Lucian zu verfolgen. Den Schülern wird es sicherlich Freude machen, nach all der schweren Kost, die sonst die Schullektüre bietet, dem Feuilletonisten zu begegnen. Der Text ist gut, die Anmerkungen geschickt und angemessen. Verspricht sich der Verfasser von den ja freilich auch sonst beliebten Fragen im Kommentar wirklich Erfolg?

Unter den besprochenen Werken befindet sich eine ganze Reihe von Chrestomathien, teils aus einzelnen Autoren, wie z. B. der Thukydides von Harder, der Homer von Christ, der Platon von Weißenfels, teils aus einer Reihe von Autoren, wie die Weißenfelssche Auswahl aus Aristoteles und späteren Philosophen. Im Lateinischen geht es gerade so: die Neigung, Chrestomathien zu benutzen, ist offenbar im Wachsen, und hat ja auch schon zu ganz ausgezeichneten Sammelwerken geführt. Ihnen reiht sich an die

Chrestomathie aus Xenophon, aus der Anabasis, der Kyrupädie, den Erinnerungen an Sokrates zusammengestellt und mit erklärenden Anmerkungen und einem Wörterbuch versehen von Karl Schenkl. 13., gänzlich umgearbeitete Auflage, bes. von A. Kornitzer u. H. Schenkl. Mit 1 Karte und 15 Abbildungen im Text. Wien. Karl Gerolds Sohn. 1904. 3,20 K.

Die Ausgabe ist in Österreich durch Ministerialerlaß allgemein zum Unterrichtsgebrauch zugelassen und verdient das auch sicherlich. Denn während man sonst oft sich gegen den Gedanken sträuben muß, ein Kunstwerk, das als Ganzes empfunden ist, zu zerschneiden, steht dem bei Xenophon nichts entgegen: der Charakter der Anabasis als eines Kriegstagebuches wird immer zu einer Lektüre in Auswahl führen; wie man die aber gestalten soll, darüber kann es starke Meinungsverschiedenheiten kaum geben. Die Kyrupädie ist wohl jetzt unter dem Einfluß der sehr niedrigen Wertung dieses Buches als literarischen Kunstwerkes ziemlich wenig gelesen, aber gerade zur Lektüre mit Obertertianern und Untersekundanern eignen sich doch ihre hübschen Geschichten sehr gut. Den Jungen ist das Moralisieren auch nicht zu viel. Und aus den Memorabilien wird der Lehrer immer eine Auswahl treffen, wohl etwas umfangreicher als das, was hier geboten wird, aber immerhin doch eine Auswahl. Auch die gelehrte Kritik läßt ja eigentlich nur einen verhältnismäßig geringen Teil unangetastet. Aus all den Gründen halte ich eine Chrestomathie aus Xenophon für dankenswert; die vorliegende bietet eine Einleitung, die im Ton sehr gut gelungen ist; das Speziallexikon sowie der geschickte Kommentar machen dem Schüler die Arbeit leicht. Doch eignet sich das Buch für preußische Schulen wenig, da ausschließlich die griechische Grammatik von Curtius-Hartel-Weigel benutzt ist, die bei uns wohl seltener gebraucht wird.

Zum Schluß dieser Besprechung so vieler verschieden gearteter Ausgaben mögen noch einige Bemerkungen über eine Anzahl von separat erschienenen Erläuterungen und Präparationen folgen.

Erläuterungen zu Xenophons Anabasis. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. E. Bachof. Erstes Heft. Buch I—III. 2. Auflage. Paderborn 1902. Schöningh. 1,60 M.

Bachof bietet hier keine sogenannte Präparation, vielmehr einen vollständigen Schülerkommentar, der eben nur vom Text gesondert erscheint. Der Hauptakzent ist auf die Übersetzung gelegt, doch wird überall der Versuch gemacht, die zu gewährende Hilfe so einzurichten, daß dem Schüler nicht einfach der vom Sinn und der Umgebung gebotene Ausdruck fertig zurecht gemacht dargeboten ward, sondern er die Arbeit des Auffindens noch mitzumachen angeleitet und angehalten

wird. Auf das grammatische Verständnis wird ziemlich energisch gedrückt; dem dient auch hinter jedem Buch ein kurzer grammatischer Anhang. Wo es praktisch erscheint, erleichtern Abbildungen von Schlachtplänen und militärischen Formationen das Verständnis des Autors.

Ich meine, daß die Erläuterungen noch gewinnen werden, wenn die Unterschiede zwischen griechischer und deutscher Ausdrucksweise bis zur Feststellung der in beiden Sprachen verschiedenen Sprachgesetze verfolgt werden, so etwa wie es Rehdantz in seiner Xenophonausgabe oft glücklich versucht. Daß die griechische Sprache z. B. die Neigung hat, Sätze, die sie zu einem Ganzen verbinden will, durch korrelate Partikeln zu verbinden, während die deutsche Sprache sich in den meisten Fällen damit begnügt, durch Zufügung einer einzigen Partikel oder Konjunktion die Zusammengehörigkeit anzudeuten: das muß dem Schüler gesagt werden, denn das kann er nicht aus sich heraus wissen; wie er aber dann im einzelnen μὲν — δὲ usw. zu übersetzen hat, darüber nachzusinnnen ist seine Aufgabe. Doch auch so werden Bachofs Erläuterungen vielen eine freudig begrüßte Hilfe sein.

Ausschließlich aus der Furcht vor Überbürdung der Schüler heraus geboren sind die

1. „Präparationen für die Schullektüre" von Krafft und Ranke. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt, O. Goedel.

Aus ihnen liegen vor:

Heft 67: Präparationen zu Herodot, Buch VIII in Auswahl von Dr. H. Schmitt. 0,55 M.

Heft 69: Präparationen zu Plutarchs Tib. und G. Gracchus von Dr. Fritzsche. 0,65 M.

Heft 71: Präparationen zu Xen. Hell. III u. IV (Ausw.) von Dr. Braun. 0,65 M.

Heft 73: Präparationen zu Lysias ausg. Reden von Dr. Simon. 0,40 M.

Heft 75: Präparationen zu Lucians Traum und Timon. von Dr. Fritzsche. 0,60 M.

Heft 91: Präparationen zu Euripides Hippolytos von Hüter. 0,90 M.

2. Aus dem Verlag von Fr. A. Perthes, Gotha: Vokabeln und Präparationen zu Xen. Hell. V—VII von Grundmann, 1904. 0,80 M.; zu Xen. Anabasis 1, 2, 4 von Dr. Reimer Hansen, 1904. je 0,60 M.; zu Homers Odyssee VI u. VII von Dr. K. E. Schmidt, 1904. je 0,60 M.; zu Thukydides VII (2 Hefte) von Dr. K. Fecht, 1903. je 0,50 M.
3. Schülerpräparationen zu lateinischen und griechischen Schriftstellern. Leipzig-Berlin, B. G. Teubner: zu Xen. Anabasis, Buch III u. IV von Dr. R. Wagner, 1902. 0,60 M.; zu Xen. Hell., Buch I von demselben, 1902. 0,40 M.

Die Einrichtung aller dieser, oft schon wiederholt abgedruckten Hefte ist die gleiche. Sie wollen dem Schüler die Arbeit des Nachschlagens und Aufschreibens der Vokabeln abnehmen, begnügen sich aber nicht mit dem, was in einem größeren Lexikon sich würde finden lassen, sondern geben so viel, wie in Speziallexicis, wie sie vor Jahren viel gebraucht wurden, angegeben sein könnte. Alles ist auf den Zweck zurecht gelegt, daß der Schüler mit Hilfe dieser Hefte in die Lage kommt, eine einigermaßen glatte Vorübersetzung zu bringen. Die Führung eigener Vokalhefte wird durch diese Präparationen so gut wie völlig überflüssig

gemacht. Freilich sind diese gedruckten Präparationen fast ebenso verschiedenartig wie die, welche die Schüler selbst sich anlegen.

Jeder Lehrer wird ja wohl, wenn er den Unterricht in den Tertien hat, wo die Präparation beginnt, nicht nur zuerst den Schülern zeigen, wie sie präparieren müssen, wie sie das Lexikon handhaben müssen usw., sondern auch durch Revisionen der Vokabelhefte feststellen, ob die Jungen auch so verständig arbeiten, wie er es wünscht. Und jeder Lehrer wird dabei die Erfahrung gemacht haben, daß die Schüler sich seinen Absichten gegenüber recht verschieden verhalten: vorausgesetzt, daß alle infolge der Kontrolle sich bemühen, die Arbeit fleißig zu machen, wird sich doch zeigen, daß die einen umsichtig beim Nachschlagen verfahren, erst dann das Lexikon wälzen, wenn sie mit den Mitteln, die ihnen ohne dieses zur Bewältigung des Textes aus den Konstruktionsübungen in der Klasse bekannt sind, zu Ende gekommen sind; daß andere dagegen rein mechanisch den aufgegebenen Text überfliegen, die unbekannt erscheinenden Worte aufschreiben und dann im Lexikon, ohne in den Text hineinzusehen, der Reihe nach Wort für Wort aufschlagen und auf gut Glück mehrere der im Lexikon gebotenen Übersetzungen aufschreiben. Dann erst versuchen sie zu übersetzen, was dann freilich in der Regel kurios genug ausfällt. Und auch wenn den Jungen deutlich bewußt ist, daß dies zweite Verfahren so ziemlich ganz wertlos ist, kommen sie doch immer wieder dazu, sich seiner zu bedienen, weil es weniger Anstrengung erfordert. Es ist klar, daß die Hefte dieser beiden Arten verschieden genug aussehen werden.

Ich muß gestehen, daß der größere Teil der vorliegenden Hefte stark an die Präparationen der zweiten Gattung erinnert. Im ganzen wird viel mehr aufgeschrieben als ein nachdenklich arbeitender Schüler aufschreiben dürfte. Ein Sekundaner kennt ἱερός: dann ἱέρεια nachzuschlagen und aufzuschreiben ist nur ein Beweis für gedankenloses Arbeiten. Er soll weder Vokabeln notieren, die vernünftige Ueberlegung ihm sagen kann, noch gar Wendungen in abgeleiteter Form: da soll er die umfassende Grundbedeutung sich fest einprägen dadurch, daß er sie notiert, für die Ableitung sich höchstens merken, welcher Bedeutungswandel vorliegt, aber nicht durch Aufschreiben der akzidentellen Bedeutung das Gedächtnis der primären unterdrücken. Die Verfasser der Präparationen sind sich dieser Gefahr auch wohl in der Regel bewußt gewesen, wenigstens schließe ich das daraus, daß sie durch Hinweis auf die Etymologie und durch Beifügung analoger Bildungen das Nachdenken anregen zu müssen glauben; aber sie sind auch ohne Ausnahme dieser Gefahr erlegen. Zum Beweise greife ich blind ein Heft und eine bestimmte Seite heraus. Zum Beispiel zu Thukydides VII c. 25, S. 20.

Notiert ist: ναυπηγήσιμος: zum Schiffbau tauglich. Es müßte doch heißen: v. von ναυπηγεῖν: Schiffe bauen; die mit ιμος gebildeten adjektive bezeichnen, daß die Tätigkeit des Verbums möglich ist; φυλάσσειν: bewachen, beobachten, auflauern: durfte gar nicht aufgeschlagen werden; ebenso: καταπηγνύναι, sowie ἐντός = dahinter; ἐμβάλλειν: intr. sich auf jem. werden, angreifen, anrennen (mit dem Schiffsschnabel = ἔμβολος): müßte heißen: Comp. von βάλλειν intr. sich werfen, fallen usw.

Stichproben in jedem Heft zeigen, daß sich überall das gleiche Schauspiel

wiederholt. Ich meine nun aber, daß diese Art der Unterstützung der Schüler mit dem Geist, der die Arbeit der Schule beherrschen soll, in einem solchen Widerspruch steht, daß sie dem Gesamtbetrieb des sprachlichen Unterrichts direkt schädlich ist. Wir wollen doch die Schüler dazu erziehen, daß sie durch eigene Kraft fremde Gedanken in fremder Form sich bis zu solcher Sicherheit aneignen, daß sie sie in ihre Sprache umsetzen können; mindestens ebenso großen Wert wie das dabei herauskommende Resultat hat die Arbeit an sich.

Die Hefte sind hervorgerufen durch die Furcht vor zu großer Überbürdung der Schüler durch häusliche Arbeit. Die scheint ja wohl im Schwinden zu sein. Damit werden denn auch wohl diese Arten von Hilfen verschwinden.

An Lexicis liegen zur Besprechung vor:

1. Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch von Dr. Wilhelm Gemoll, Gymnasialdirektor. Wien-Leipzig. Tempsky-Freytag. 1908. geb. 8 M.

Über das vortrefflich ausgestattete Buch gibt der Verfasser in der Einleitung genaue Auskunft. Es will mehr als Schullexikon sein und hat eine ganze Fülle von Autoren berücksichtigt, die in der Schule nicht gelesen werden. Trotzdem ist der Umfang nicht größer als bei anderen Lexicis, was erreicht ist durch eine energisch durchgeführte Ökonomie in den einzelnen Artikeln. Die Entwicklung der Wortbedeutungen aus der Grundbedeutung ist soweit ich mich durch Stichproben habe überzeugen können, sehr verständig gemacht; der Schüler wird gezwungen, wenn er ein Wort nachschlägt, seinen eigenen Kopf zu gebrauchen. Die Etymologie ist nicht zu sehr hereingezogen. Aufgefallen ist mir bei den Proben, die ich machte, daß πάσας φωνὰς ἀφῆκε, zog alle Register sowohl unter φωνή als unter ἀφίημι sich findet; abgesehen davon, daß diese Übersetzung schon an sich entbehrt werden könnte, würde es doch auf jeden Fall genügen, wenn sie nur einmal vorkäme.

Im ganzen scheint mir das Buch warm empfohlen werden zu können.

2. Authenrieth-Kaegi, Schulwörterbuch zu den homerischen Gedichten. Zehnte verbesserte Auflage mit vielen Holzschnitten und zwei Karten. Leipzig-Berlin 1904. Teubner. geb. 3,60 M.

Diese zehnte Auflage zeigt noch nicht die von Kaegi bei Herausgabe der neunten in Aussicht gestellte gründliche Umarbeitung, abgesehen davon, daß in Übereinstimmung mit der zwölften Auflage des Benseler die Etymologie neu bearbeitet ist. Wenn man überhaupt in die Hand des Schülers ein Spezialwörterbuch zu Homer legen will, so ist sicherlich dieses zu empfehlen, da es das Zuviel sorgsam vermeidet: in den etymologischen Angaben wird ferngehalten, was außerhalb des Gesichtskreises der Schüler liegt; in den Stellenangaben ist verständige Beschränkung geübt, sodaß die Neigung der Schüler zu rein mechanischem Durchfliegen des Artikels verhindert wird; die Ergänzung durch Bilder ist praktisch und maßvoll. Auf Einzelheiten einzugehen hat keinen rechten Zweck, da die nächste Auflage ja sicherlich eine völlige Umarbeitung bringen wird.

3. R. Menge, Taschenwörterbuch der lateinischen und deutschen Sprache. Teil II: Deutsch-Lateinisch. Berlin-Schöneberg o. J. Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung. geb. 2 M.

Die besonderen Vorzüge dieser kleinen handlichen Bücher sind allgemein bekannt; auf engem Raum ist außerordentlich viel Wissen klar und übersichtlich zusammengetragen; der Druck ist klein, aber so scharf, daß er sich leicht liest. Sicherlich wird es auch in der Hand der Schüler etwa bis Untersekunda einschließlich sich als ausreichend erweisen.

Steglitz. C. Hölk.

Geologie.

I. **Weinschenk, E.,** Petrographisches Vademecum. Freiburg i. Br. 1907. Herdersche Verlagsbuchhandlung. Mit einer Tafel und 98 Abbildungen. geb. 3 M.

II. **Ruska, J.,** Geologische Streifzüge in Heidelbergs Umgebung. Leipzig 1908. Nägele. 4,40 M. Mit zahlreichen Originalabbildungen, Karten und Profilen.

III. **Ursinus, O.,** Geologische Karte von Deutschland. Maßstab 1 : 2 000 000. Frankfurt a. M. 1907. Verlag des Vulkan. 2,50 M.

IV. **Wagner, P.,** Lehrbuch der Geologie und Mineralogie. Große Ausgabe für Realgymnasien und Oberrealschulen. Mit 284 Abbildungen und drei Farbentafeln. Leipzig 1907. B. G. Teubner. 2,80 M.

Die Botanik und die Zoologie haben ihre Jünger schon längst mit allen für Exkursionen notwendigen Hilfsmitteln ausgerüstet. Es gibt Floren und Faunen für größere und engere Gebiete und viele Handlungen sorgen für das zugehörige Handwerkszeug. Die Geologie ist nach dieser Richtung hin bisher recht stiefmütterlich behandet worden, nun soll dem Mangel allmählich abgeholfen werden.

Kein anderer als der bekannte Münchener Petrograph Prof. Weinschenk hat den ersten Schritt hierzu unternommen. In seinem Vorwort betont Weinschenk, daß sein Vademecum keineswegs als ein Ersatz für ein petrographisches Lehrbuch zu betrachten sei, denn ohne mikroskopische Untersuchung der Dünnschliffe gibt es heute keine Petrographie. Aber für geologische Exkursionen müssen eben Hammer und Lupe, die beide kurz beschrieben werden, genügen.

In dem allgemeinen Teil des Vademecum findet der junge Geologe eine vortreffliche und knappe Darstellung der modernsten Ansichten über die Bildung und Beschaffenheit der wichtigsten Gesteinsarten und über die wenigen Mineralien, welche zur Erkennung der Gesteinstypen wesentlich sind.

In dem speziellen Teil werden die drei Gesteinsgruppen, die Eruptions-, die Sedimentsgesteine und die kristallinischen Schiefer nach ihrer äußeren Beschaffenheit, nach ihrer mineralischen Zusammensetzung und nach ihren geologischen Verhältnissen abgehandelt.

Die ansprechende und knappe Darstellung soll und wird dem Wanderer ein rasches Urteil über die Fundamentalglieder der Gebirge ermöglichen. Vielleicht erleichtert der Verfasser dem Geologen seine Aufgabe durch einen Anhang, in dem für die wichtigsten deutschen Gebirgsglieder die wesentlichsten in ihnen vorkommenden Gesteine zusammengestellt sind.

Was Weinschenk von seinem allgemeinen Standpunkt ausgeführt hat, wendet Ruska auf ein kleines Gebiet an. Er wendet sich dabei weniger an den Fach-

geologen, als an den gebildeten und interessierten Laien. Mit großem Geschick greift er diejenige Gegend heraus, die Gegend um Heidelberg, welche auf kleinem Gebiete „eine Einführung in die Hauptfragen der Geologie gestattet". Der Schwarzwald, der Odenwald und ein kurzer Streifzug nach dem Rheintal führt uns durch die meisten geologischen Formationen. Eine systematische Darstellung wird vermieden, gleichwohl lernen wir, unter Ruskas Führung, sowohl die verschiedenen Gesteine nach und nach kennen, wie auch ihre gegenseitige Beziehung. Wer ihm aufmerksam folgt, gewinnt aus dem kleinen Gebiete einen Einblick in den Werdegang der Erdrinde selber. Die an und für sich spröde Materie weiß Ruska durch seine lebendige und populäre Darstellung auch für den Laien genügend zu beleben. Zahlreiche Textbilder und einige geologische Karten unterstützen wesentlich die Darstellung.

Für die geologischen Exkursionen kann die Geologische Karte von Ursinus als bequeme und notwendige Ergänzung angelegentlich empfohlen werden. Dieselbe ist handlich und für das Große und Ganze auch genügend detailliert. Soweit den mineralogischen Lehrbüchern nicht schon selbst eine geologische Karte beigegeben ist, kann die Karte von Ursinus für den Schulgebrauch als geeigneter Ersatz gelten. Eine solche Ergänzung benötigt z. B. das sonst so treffliche Lehrbuch der Geologie und Mineralogie von P. Wagner. Da sich dasselbe in seinem methodischen Aufbau eng an die kleinere, schon früher besprochene, Ausgabe anschließt, so verzichten wir auf weitere Ausführungen. Ob die chemische Einleitung, nach Lage der Lehrpläne, notwendig erscheint, möchten wir bezweifeln, dagegen ist die Kristallographie, welche der großen Ausgabe beigefügt worden ist, als eine durchaus notwendige Vermehrung der kleineren Ausgabe zu begrüßen. Zur Ergänzung der mineralogischen Anschauung sind einige treffliche bunte Tafeln beigegeben, sonst überwiegt auch in dieser Ausgabe der geologische Teil in sehr ansprechender Darstellung den mineralogischen.

Mineralogie.

I. **Sauer, A.,** Mineralkunde. Abteilung 4—7. Stuttgart. 1906 — 1907. Franckesche Verlagsbuchhandlung. Mit 26 farbigen Tafeln. je 1,85 M.

II. **Schlickum, L.,** Lehrbuch der Chemie und Mineralogie sowie der Elemente der Geologie. Essen 1907. Baedekers Verlagsbuchhandlung. Mit 260 Textfiguren. geb. 3 M.

Das berühmte Sauersche Werk ist nun, mit dem 7. Hefte, voll erschienen incl. des Registers. Sauer gibt im vierten Hefte eine kurze, aber ausreichende Darlegung über die Entstehung der Gesteine und der sie zusammensetzenden Mineralien. In dem nun folgenden Teile „spezielle Mineralogie" legt er die einfachste chemische Einteilung zugrunde. Mit besonderer Ausführlichkeit behandelt er die Erze, die Salzlager und die Edelsteine. Eingehend wird ihre Entstehungsweise, sowie ihre geologische und technische Bedeutung erörtert. Seinem kurzen Anhang über die wichtigsten Gesteinsarten fügt er noch zwei bunte Tafeln von Gesteinsdünnschliffen hinzu, welche in ihrer Ausführung den ausgezeichneten bunten Mineraltafeln würdig zur Seite treten können.

Zum Schluß ist eine für Jedermann hochinteressante Tabelle über die Metall- und Mineralproduktion der Erde für das Jahr 1901 beigegeben, welche der Geologie von Krahmann entnommen ist.

Das Lehrbuch von Schlickum ist wesentlich ein chemisches Lehrbuch, in dem die Mineralogie und Geologie im Anschluß an geeignete Abschnitte der Chemie behandelt wird. Verfasser hätte vielleicht Raum für eine etwas ausführlichere Darstellung einzelner Kapitel der Chemie gewinnen können, wenn er die Mineralogie systematisch in einem besonderen Teile zusammengefaßt hätte, der der Untersekunda in einem abgetrennten mineralogischen Kursus zugewiesen ist. Der chemische Teil berücksichtigt überall die neueren Forschungen auf dem Gebiete der reinen Wissenschaft und Technik. Zahlreiche Abbildungen erläutern den Text.

Posen. B. Mendelsohn.

b) Einzelbesprechungen:

Oppel, Karl, Das Buch der Eltern. Praktische Anleitung zur häuslichen Erziehung der Kinder vom frühesten Alter bis zur Selbständigkeit. 5. Auflage. Durchgesehen und mit Anmerkungen sowie einem Lebensbilde des Verfassers begleitet von Dr. Julius Ziehen. Frankfurt a. M. 1906. Moritz Diesterweg. XIII u. 391 S. 8°. 3 M., geb. 4 M.

Dr. Fuchs betont bei Pistorius (S. 92) die leider nur zu wenig gewürdigte Wahrheit: „Man darf nicht zu viel von der Schule erwarten." Mit Recht; wissen doch die wenigsten Eltern, daß die Grundlage aller Erziehung im Elternhaus gelegt werden muß, aber auch die wenigsten Eltern sind dieser Aufgabe gewachsen. Da bietet sich ihnen denn ein vortrefflicher Führer in Oppels „Buch der Eltern", das, im Jahre 1877 zum erstenmal erschienen, nun bereits in fünfter Auflage in ausgezeichneter, hochmoderner Ausstattung vorliegt, ein Beweis, daß es trotz der zahlreichen in jüngster Zeit herausgekommenen Bücher ähnlicher Art, ja selbst trotz eines Meisterwerks, wie Matthias' „Benjamin", immer noch nicht überflüssig geworden ist. Auch die gebildete Mutter, die zunächst lieber nach einem solchen, mehr fachwissenschaftlich gehaltenen Ratgeber greift, wird bei der Lektüre des schlichten „Buchs der Eltern" ihre Rechnung finden; vor allem ist es Lesern zu empfehlen, die, in einfacherer Denkweise groß geworden, das konkrete Beispiel der abstrakten Abhandlung vorziehen. Denn Oppel versteht es meisterhaft, durch selbsterlebte, aus seiner reichen Erfahrung genommene Beispiele zu belehren, und indem er dazu die Briefform wählt, wendet er sich aufs unmittelbarste an den Leser. Ich wenigstens habe bei der Lektüre des Buchs immer das Gefühl, als ob der alte, treue Lehrer, der — wie ich selbst noch bezeugen kann — mit rührender Liebe an der Jugend hing, dessen Glück darin bestand, ihr sein Bestes zu geben, mir persönlich gegenübersäße und mir seine wohlgemeinten Ratschläge erteilte. Aus jeder Zeile spricht liebevolles Verständnis für die Jugend; immer wieder sieht man, wie Oppel sich bemüht, in die Seele des Kindes einzudringen und den kindlichen Anschauungen gerecht zu werden, die zu verstehen sich die Erwachsenen oft gar keine Mühe geben. Und doch gilt, wenn irgendwo, bei der Kindererziehung der Satz: „Alles verstehen heißt alles verzeihen."

Dementsprechend steht Oppel auf dem Standpunkt, daß man dem Kind gar nicht genug Liebe geben kann. Und doch ist er bei aller Liebe von jeglicher Weichlichkeit himmelweit entfernt; nein, er verlangt vor allem, daß das Kind von früh auf unerbittlich an den strengsten Gehorsam gewöhnt werde; wo der anerzogen ist, da ist alles übrige Erziehungswerk leicht. Indessen soll der Gehorsam ja kein sklavischer sein; das sieht man schon daraus, daß Oppel nach einigen Jahren an die Stelle des Befehls als Erziehungsmittel die „moralische Überzeugung" setzt. Diese wirkt nicht nur, wie selbstverständlich, bei Kindern, die von vornherein an Gehorsam gewöhnt sind, sondern ist das einzige wirksame Erziehungsmittel bei solchen, die schon falsch erzogen sind, — und leider ist das ja die Mehrzahl, denn leider greifen die meisten Eltern erst zu einem pädagogischen Ratgeber, wenn sie einsehen, daß sie mit ihrer eigenen Pädagogik abgewirtschaftet haben. Also gerade auch solche Eltern, denen diese betrübende, nur allzu betrübende Einsicht kommt, mögen Oppels Buch lesen; denn auch auf dem Gebiet der Hauspädagogik heißt es: „Besser spät als nie!" Ich selbst habe schon manchmal in meiner Sprechstunde Eltern, die mit ihrem Sohn nicht mehr aus noch ein wußten, meines alten Lehrers immer junges Buch empfohlen und reichen Dank für meinen Rat geerntet.

Zum Schluß noch einige Worte über die verdienstvolle Bearbeitung der Neuauflage durch Julius Ziehen. Man kann es nur billigen, wenn er an dem Text des Buchs nichts geändert hat, obwohl er in einem wichtigen Punkt mit Oppel nicht übereinstimmt, nämlich darin, daß dieser die religiöse Seite der Erziehung allzusehr in den Hintergrund treten läßt. Eine Umarbeitung hätte den Charakter des Buchs zu sehr geändert; Ziehen mußte darauf verzichten. Dafür aber hat er in einem Anhang von 59 Anmerkungen, wie er bescheiden sagt, die eine oder andere Lücke in den Ausführungen des Verfassers vom Standpunkt der heutigen Pädagogik aus ergänzt und die nötigen Hinweise auf die Fachliteratur gegeben. In Wirklichkeit aber hat er auf dem engen Raum von 13 Seiten seine staunenswerten Kenntnisse auf dem Gebiet der pädagogischen Literatur niedergelegt, zum Nutzen vor allem der Lehrer, die neben ihrem Beruf auch Berater des Elternhauses sein wollen und naturgemäß das Bedürfnis haben, für viele Darbietungen des Oppelschen Buches noch einige Ergänzung, fachwissenschaftliche Begründung und nähere Ausführungen zu finden. Wer genauer zusieht, wird bemerken, daß ihm dort für jede hauspädagogische Frage die nötigen Literaturangaben geboten sind und daß so das populäre Buch gewissermaßen zur Höhe der modernen Wissenschaft emporgehoben ist. Und dabei erklärt Ziehen, daß „Vollständigkeit der Literaturnachweise nicht in der Absicht dieser Anmerkungen liege". Nun, für einige Jahre wenigstens findet selbst ein fleißiger Benutzer derselben überreichen Stoff zum Verarbeiten!

Nicht unerwähnt soll noch die schöne, liebevolle Biographie Oppels bleiben, durch welche die Neuauflage zu ihrem Vorteil vom Herausgeber bereichert worden ist. Wie man sieht, darf das Wort vom neuen Wein, der in die alten Schläuche gegossen worden ist, mit Fug auf Ziehens Arbeit angewendet werden.

Frankfurt a. M. Ed. Prigge.

Peters, Rudolf, Das Recht und die Schranken des Historismus im Religionsunterricht der höheren Schulen. Aus: Theologische Arbeiten aus dem rheinischen wissenschaftlichen Predigerverein. Neue Folge. Achtes Heft. Tübingen 1906. Mohr. 29 S. 1,40 M.

Unter dem „Historismus im Religionsunterricht" versteht der Verfasser „die Anschauung, daß dieser nur geschichtliche Kenntnisse über die Entstehung und Entwicklung der christlichen Religion zu vermitteln habe". Die Vorzüge eines solchen Historismus gegenüber der intellektuell dogmatistischen und der pietistisch-methodistischen Lehrweise sind folgende:

1. Er lehrt religiöses Leben verstehen an den lebensvollen religiösen Erscheinungen und Persönlichkeiten;

2. er trägt mit bei zu der historischen Bildung, die an allen höheren Bildungsanstalten, wenn auch in verschiedenem Maße, erarbeitet werden soll;

3. er entspricht der ganzen Art des Unterrichts mit seinem naturgegebenen Distanzverhältnis zwischen Lehrern und Schülern, indem er diesen objektive geschichtliche Kenntnisse vermittelt, statt an subjektives Erleben zu appellieren. —

Anderseits sind auch die Gefahren des Historismus nicht zu übersehen:

1. Die Unsicherheit und das fortwährende Schwanken der historischen Forschung gegenüber dem Bedürfnis der Schüler nach Autorität und festem sittlich-religiösem Halt.

2. Da die Geschichtsforschung prinzipiell keine absoluten Werte anerkennt, gefährdet sie die Bildung eines religiösen Charakters, der absolut gültiger Ideale bedarf.

3. Die kühle wissenschaftliche Objektivität, die sich leicht im Gefolge einer „rein historischen" Betrachtungsweise einstellt, schadet der Heranbildung christlicher Persönlichkeiten und der Achtung vor den kirchlichen Lehren.

4. Der Subjektivismus in der historischen Forschung führt leicht zur Unterschätzung der Errungenschaften früherer Epochen und des Wertes der religiösen Gemeinschaft. —

Verfasser sieht die Rettung vor diesen Gefahren in der rechten Durchführung des reformatorischen Glaubensbegriffes: der Glaube nicht als Annahme einer Lehre, sondern als Vertrauen auf die sich in Christus offenbarende göttliche Gnade. Derselbe läßt der historischen Forschung und Kritik freien Spielraum, da diese nicht an das sittlich-religiöse Verhältnis zwischen Mensch und Gott heranreicht, während ihr wohl die menschlichen Formen und Hüllen, in denen jenes sich fort und fort darstellt, also auch Schrift und Bekenntnisse, unterliegen.

Solche Durchführung des reformatorischen Glaubensbegriffes macht die angegebenen Gefahren des Historismus unschädlich, denn sie bringt mit sich: 1. das Gefühl der Sicherheit, 2. die Anerkennung absoluter Wahrheiten, 3. die Überwindung kühler Objektivität, 4. lebendiges Interesse für die evangelische Kirche der Gegenwart.

Aus der Inhaltsangabe erhellt die Fülle von Gedanken und Anregungen, die der Vortrag enthält. Man wird der prinzipiellen Stellung des Verfassers zustimmen müssen: Für den religiösen Unterricht, der nicht nur wissenschaftlich

belehren, sondern zugleich erziehen soll, gilt nicht Historismus und nicht Dogmatismus, sondern geschichtliche Behandlung, ergänzt durch Darstellung des Wesentlichen und Gültigen, wie es sich ergibt aus dem evangelischen Glaubensbegriff. Wie solche Ergänzung geschehen soll, führt der Vortrag nicht aus, er deutet nur hin auf eine abschließende Erörterung des bleibend Gültigen in der Prima, seine Ausführungen schließen aber auch eine Verschmelzung beider Tendenzen in einem Unterricht keineswegs aus. Mir scheint der kirchen- und religionsgeschichtliche Unterricht erst dann seine volle Wirkung und Anregung zu gewinnen, wenn an jeder möglichen Stelle die Frage nach dem für uns Geltenden und Bedeutungsvollen aufgeworfen wird. Anderseits gewinnt auch der religiöse Glaubensbegriff erst volles Leben und Wärme durch die Geschichte.

Muß nun aber wirklich hierbei dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden, „daß es sich hier um die absolute Wahrheit handelt, die die höchst bestimmende Macht für sein Personleben sein soll?" (S. 16.) Letzteres gewiß; aber darum braucht ihm meines Erachtens nichts von „absolut" und „relativ" — und jenes ist nur im Gegensatz zu diesem zu begreifen — zum Bewußtsein gebracht zu werden. Denn das hieße ihn in die subtilsten Kompetenzfragen der Wissenschaft hineinziehen; und genügt nicht ersteres vollständig für den praktischen Zweck des Religionsunterrichts? — Ferner scheint es mir nicht der unmittelbare Zweck des Religionsunterrichts zu sein, die Liebe zur „empirischen Erscheinung" der Kirche zu wecken (S. 27). Metz dürfte doch darin recht haben, daß die Liebe zur „Idee" der Kirche, „welche sich auf ein Verständnis ihrer Entwicklungsgeschichte gründet", das Ziel sein muß. Lieben wir doch auch in unserm Vaterlande nicht sowohl das heute so oder so verfaßte und empirisch erscheinende Land, als vielmehr eine Idee desselben, wie sie sich uns aus allem, was wir von ihm erfahren und gehört haben, herausgestaltet hat und wie sie sich mit scharfer Kritik gegenüber der gegenwärtigen Empirie vereinigen kann. Und läßt nicht gerade der reformatorische, der protestantische Glaubensbegriff aus Liebe zur Idee der Kirche eine sehr nüchterne, ja, wenn es sein muß, kritisch ablehnende Stellung zur empirischen Form der Kirche zu? Es ist eben die Kraft der Idee selbst, die, wie Metz sagt, gerade dazu antreibt, an „der ideengemäßen Weiterbildung" der Kirche mitzuarbeiten.

Frankfurt a. M. J. Richter.

Sütterlin, Ludwig, Die deutsche Sprache der Gegenwart. Ein Handbuch für Lehrer, Studierende und Lehrerbildungsanstalten. Zweite, stark veränderte Auflage. Leipzig 1907. R. Voigtländers Verlag. XXVI u. 451 S. 8°. 7 M., geb. 8 M.

Mit der in Jahrgang IV, S. 684 ff. dieser Monatschrift besprochenen deutschen Sprachlehre von Sütterlin und Waag haben Anschauungen ihren Weg in die Schule gefunden, durch welche die Verfasser, teils im Anschluß an Anregungen, wie sie von Paul, von Ries und von Wundt ausgegangen sind, teils auf Grund eigener Forschung den aus dem Altertum überlieferten Aufbau der Satzlehre in wesentlichen Teilen umzugestalten bemüht gewesen sind. Diese Anschauungen werden, allerdings mit einigen nicht unerheblichen Änderungen, in Sütterlins Handbuch aus-

führlich dargelegt und begründet. Am eingreifendsten dürfte sein, was Sütterlin über das Prädikat und das Objekt lehrt. Er unterscheidet das einfache und das zusammengesetzte Prädikat, sieht aber als zusammengesetztes Prädikat nicht bloß das verbale Prädikatswort in Verbindung mit einem Prädikatsnomen an, sondern auch die aus einem verbalen Prädikatswort mit einem Objekt oder einem Adverbiale bestehende Gruppe, und er bezeichnet Prädikatsnomen, Objekt und Adverbiale mit einem gemeinsamen Namen als Ergänzung oder Objekt in weiterem Sinne. Das mag dem an das Althergebrachte Gewöhnten auffällig oder auf den ersten Blick als Willkür erscheinen. Wer aber S. 306 ff. liest, wie auch bei der bisherigen Auffassung Prädikatsnomen, Objekt und adverbiale Bestimmung ineinander überfließen, und wie namentlich zahlreiche Ausdrücke, die sich als notwendige Bestandteile des Prädikats erweisen, in ihrer Form von zufälligen, freien Ergänzungen, die bis dahin als adverbiale Bestimmungen aufgefaßt wurden, tatsächlich nicht unterschieden werden können, der muß angesichts der Schwierigkeit einer sicheren Abgrenzung dem Verfasser beipflichten. So erscheinen als Prädikatsgruppen: 1. Verb und Substantiv im Nominativ, im Genitiv, im Dativ oder im Akkusativ; 2. Verb und präpositionaler Ausdruck; 3. Verb und als oder wie mit Substantiv; 4. Verb und Grundform des Adjektivs in Beziehung sei es auf das Subjekt oder auf das Objekt oder als Umstandsbestimmung; 5. Verb und als, für oder wie mit der Grundform des Adjektivs; 6. Verb und Partikel (eigentliches Adverb). Mag die Schule vorläufig noch an der Überlieferung festhalten, nach und nach wird sie sich doch an Sütterlins Auffassung gewöhnen müssen.

Wer in der Lehre vom Satze die alten Geleise nicht verlassen möchte, wird dennoch an Sütterlins Buche seine helle Freude haben können. Es handelt sich darin zwar um „die deutsche Sprache der Gegenwart", aber nicht um die Prägung von Regeln und Gesetzen einer toten, sondern um die Erkenntnis einer im lebendigen Fluß der Entwicklung begriffenen Sprache. Wir sehen, wie manches Veraltete im Schwinden begriffen ist, wie anderes, was feste Form gewonnen zu haben schien, sich wandelt, und wie die noch immer lebenskräftige Sprache die Fähigkeit, auch Neues zu schaffen, nicht verloren hat. Lehrreich sind dabei die oft vergönnten Einblicke in die deutschen Mundarten, besonders erfreulich die geschichtlichen Rückblicke, die nicht selten in überraschender Weise darüber unterrichten, wie sich die jetzt gültigen Formen von Wort und Satz aus älterem Sprachgut entwickelt haben. Auf einzelnes einzugehen ist hier nicht der Ort. Hingewiesen werden möge aber noch auf die vortreffliche, in ganz neuer Formung sich darbietende Wortbildungslehre und auf die in erschöpfender Gründlichkeit entwickelte Lautlehre.

Sütterlins Handbuch kann dem Lehrer des Deutschen eine reiche Fundgrube zur Vertiefung seines Unterrichts werden.

Coblenz. Jos. Buschmann.

Goethes sämtliche Werke. Jubiläumsausgabe in 40 Bänden. In Verbindung mit Konrad Burdach, Wilhelm Creizenach, Alfred Dove, Ludwig Geiger, Max Herrmann, Otto Heuer, Albert Köster, Richard M. Meyer, Max Morris, Franz

Muncker, Wolfgang von Oettingen, Otto Pniower, August Sauer, Erich Schmidt, Hermann Schreyer und Oskar Walzel, herausgegeben von Eduard von der Hellen. Preis des Bandes geh. 1,20 M., in Lwd. geb. 2 M. 2. Bd: Gedichte. 2. Teil. VIII u. 361 S. 3. Bd.: Gedichte. 3. Teil. X u. 383 S. 4. Bd.: Gedichte. 4. Teil (Eduard von der Hellen). IX u. 392 S. — 5. Bd.: Westöstlicher Divan. (Konrad Burdach.) L u. 432 S. — 7. Bd.: Jugenddramen. Farcen u. Satiren. (Albert Köster.) XII u. 392 S. — 8. Bd.: Singspiele. (Otto Pniower.) XII u. 367 S. — 9. Bd.: Zeitdramen. Gelegenheitsdichtungen. (Otto Pniower.) XII u. 449 S. — 10. Bd.: Götz von Berlichingen. (Eduard von der Hellen.) XXVI u. 308 S. — 11. Bd.: Dramen in Prosa. (Franz Muncker.) LII u. 351 S. — 13. u. 14. Bd.: Faust 1. u. 2. Teil (Erich Schmidt.) XXXII u. 346; XLII u. 406 S. — 15. Bd.: Dramatische Fragmente und Übersetzungen. (Otto Pniower.) X u. 398 S. — 16. Bd.: Die Leiden des jungen Werthers. Kleinere Erzählungen. (Max Herrmann.) LXVI u. 401 S. — 17. u. 18. Bd.: Wilhelm Meisters Lehrjahre 1. u. 2. Teil. (Wilhelm Creizenach.) XXXVI u. 349 u. 424 S. — 19. u. 20. Bd.: Wilhelm Meisters Wanderjahre. 1. u. 2 Teil. (Wilhelm Creizenach.) XXXII u. 296 u. 237 S. — 21. Bd.: Die Wahlverwandtschaften. (Franz Muncker.) XXVI u. 317 S. — 24. u. 25. Bd.: Dichtung und Wahrheit. 3. u. 4. Bd. (R. M. Meyer.) 310 u. 339 S. — 26. u. 27. Bd.: Italienische Reise. 1. u. 2. Teil. (Ludwig Geiger.) LV u. 380 u. 381 S. — 29. Bd.: Aus einer Reise in die Schweiz 1797. Am Rhein, Main und Neckar 1814 und 1815. (Otto Heuer.) XXVIII u. 375 S. — 33., 34. u. 35. Bd.: Schriften zur Kunst. 1.—3. Teil. (Wolfgang von Oettingen.) XVI u. 331 u. 391 u. 388 S. — 36., 37. u. 38. Bd.: Schriften zur Literatur. 1.—3. Teil. (Oskar Walzel.) LXXV u. 362 u. 338 u. 337 S. — 39. u. 40. Bd.: Schriften zur Naturwissenschaft. 1. u. 2. Teil. (Max Morris.) LII u. 383 u. 375 S.

Seit der Besprechung der Jubiläumsausgabe in dieser Monatschrift im Jahre 1903 (S. 565 ff.) sind fünf Jahre durchs Land gegangen; seit März 1907 ist die Herausgabe beendigt, und dem Berichterstatter liegt die Pflicht ob, möglichst Schritt zu halten mit seiner Besprechung des großen Werkes; das ist nicht leicht und kann nur zum Teil gelingen; denn alles zu prüfen — dazu fehlt doch die Zeit, da es sich hier um ein langes, reiches Menschenleben handelt und um eine kluge Schar von feinsinnigen Bearbeitern, deren jeder wieder besonders beurteilt werden müßte; hervorragende Fachmänner, die ersten Literar- und Kunsthistoriker deutscher Zunge haben mitgearbeitet, gewissenhafte einheitliche Redaktion hat das Ganze zur Einheit zu bringen gewußt; kritische Sichtung der Goetheforschung und Benutzung des handschriftlichen Nachlasses, der mit fast erschöpfender Vollständigkeit veröffentlicht ist, hat stattgefunden und zwar so, daß der Leser mit unnützen Varianten und Lesarten nicht belästigt, sondern fern jeder Pedanterie gehalten wird. So findet die Fachgelehrsamkeit ihre Rechnung, aber auch dem Bedürfnis des gebildeten Lesers wird entgegengekommen; die Vorzüge der Wissenschaftlichkeit vereinigen sich mit der populären Fassung einer Goetheausgabe im besten Sinne des Wortes. — Im einzelnen möchte ich mich so kurz als möglich fassen und bediene mich deshalb, wo's irgend geht, aphoristischer Form: Band 2—4: von der Hellens Anmerkungen lesen sich an vielen Stellen wie Teile einer spannenden

Biographie; das Lob, das dem ersten Band seinerzeit gezollt ist, darf allen gelten: Reichhaltigkeit neben Knappheit, Fülle beachtenswerter Einzelheiten. Unentbehrlich für jeden, der sich und anderen Goethes Gedichte erklären will. — Band 5: Burdachs Bearbeitung des west-östlichen Divan ist von R. M. Meyer als Perle der Sammlung bezeichnet. Das ist so. Burdach selbst kennzeichnet am besten, was er uns geboten: „Goethe, dieser wandernde Prophet, schreitet im Divan, „Felsenklüfte spaltend" durch die Tiefen menschlichen Empfindens und Denkens, durch unendliche Räume der Weltliteratur und der Weltgeschichte, und es ist, als ob die dichtende Symbolik seiner Lehre von der west-östlichen Einheit und Wiederkehr aller Grundformen des Menschlichen, von den gemeinsamen Gesetzen geistigen und physischen Lebens voll erst in der Zukunft verstanden werden könnte, der wir entgegengehen, seitdem aufs neue, wie in den Zeiten des Miltiades und Alexanders, Karls des Großen und Saladins, Orient und Okzident mit den Waffen sich messen und im Widerstreit der Bildung, während die Erkenntnis und Beherrschung der Natur nie erhörte, ungeahnte Siege über den Erdkreis trägt." Wenn die Literaturgeschichten uns den Mut nehmen, uns in die Wunder dieser Goetheschen Schöpfung zu vertiefen, Burdach stärkt diesen Mut, da er, wie er sagt, das früher von ihm gewonnene Bild vertieft, indem er dem Werke voll ins Gesicht zu sehen sucht, mit dem es einst zuerst in die Welt schaute, um es so weiten Kreisen nahe zu bringen durch den Glanz seines ursprünglichen Lebens. Das gelingt dem Herausgeber durch die Begeisterung und die Klarheit, mit der er in Einleitung und Kommentar uns führt. — Band 7: Ein ganz anderes Bild: dem lachenden, dem voritalischen jungen Goethe gehört der Band, dem milden Satiriker. Koester legt das Hauptgewicht auf die Anmerkungen. — Band 8: Die Singspiele gehören wohl zu den am wenigsten gelesensten Schöpfungen Goethes; auch sind sie wenig selbständig, da sie im Dienste des musikalischen Komponisten stehen. Von diesem Gesichtspunkte aus behandelt Pniower seine Aufgabe; auch in den Anmerkungen, die kurz sein können, da nur wenige Einzelheiten des Textes eine Erklärung bedürfen. — Band 9 bedarf eingehenderer Anmerkungen, da auch den kleineren Arbeiten, die in Zeiten dichterischer Erschlaffung entstanden sind, dauernde Bedeutung innewohnt, weil wir überall Keime finden, die später tiefere Behandlung erfahren. Dieser Gesichtspunkt leitet Pniower. — Band 10: Von der Hellen benutzt die Gelegenheit, um den Begriff des Dramatisierens darzulegen, wie ihn der junge Goethe verstand, ohne Rücksicht auf die dramatischen Formen der Tradition; die Anmerkungen sind ein Muster knapper Fassung und reichen Inhalts; sehr wertvoll sind die eingestreuten textkritischen Bemerkungen. — Band 11: Muncker legt den Hauptnachdruck auf die Einleitungen der Dramen, die in der letzten Frankfurter und ersten Weimarer Zeit entstanden. Erwin und Elmire bis zum Egmont werden (abgesehen von Egmont) paarweise gegliedert. Eine tiefere Einheit verbinden ja diese Schöpfungen nicht, wohl aber stehen sie hie und da untereinander in näherer Beziehung. Meisterhaft ist die Einleitung zum Clavigo, besonders die Darlegungen über die durch Lessings Emilia beeinflußte hohe Einfachheit des Stückes. — 13. und 14. Band: Wenn R. M. Meyer Burdachs Band als die Perle der Sammlung bezeichnet, so bin ich doch beim 13. und 14. Bande, bei der Bearbeitung des Faust von Erich Schmidt, zweifelhaft geworden, ob nicht auch hier ebenso wertvolle

Perlen liegen. Es ist ein hoher Genuß, an Schmidts Hand den Faust zu durchtiefen. Die kunstvolle Gestaltung von Einleitungen und Anmerkungen, die Entstehungsgeschichte (mit dem Urfaust als feste neue Grundlage), der ausführliche und klare Gedankengang, der Reichtum an Anmerkungen sprachlichen, literarischen und historischen Werts, die vielfach ganz neue Beleuchtung, die klare und gewandte Behandlung strittiger Fragen, die eine Masse von Einzelheiten streifenden lehrreichen Erläuterungen — man weiß nicht, woran man am meisten Freude empfinden soll. Und da man's nicht weiß, ist der Genuß so einzig in seiner Art. — 15. Band: Dramatische Fragmente und Übersetzungen; dort Anregungen, wie sie Skizzen des Malers bieten und reiche Parallelen zu den ausgeführten Werken; dazu manches Neue zu den Prometheusdramen; hier anregende Beobachtungen, die für die Kunst der Übersetzung und in der Schule manche Weisung bieten können. — 16. Band: Werthers Leiden steht naturgemäß im Vordergrunde der Behandlung; die kleineren Erzählungen treten zurück; im Vordergrunde steht auch die ganz eigenartige Einleitung zum Werk, die einen kräftigen Protest bietet gegen das Übermaß biographischer Auffassungsweise Goethescher Werke und auf ästhetisch-psychologische Betrachtung und Erklärung nachdrücklich hinweist. „Nur um psychische Hergänge handelt es sich: der Ort der Handlung ist — von einem Teil der Schlußpartie abgesehen — nicht Lottens Heimatstadt mit ihren Umgebungen, sondern geradezu die Seele des Helden"; „es steckt so viel nicht an eine Zeit gebundenes Seelenschicksal, so viel immer gültige Kunst der Seelenbetrachtung, so viel unvergänglicher, ewig-menschlicher lyrischer Ausdruck in diesem Buch, daß es dem künstlerisch empfindenden Menschen von heute allertiefste Erlebnisse gewährt, auch ohne, daß er sich erst künstlich wieder in die Vergangenheit versetzt, in der es geschrieben wurde" — das sind die Leitsätze für die ganze Art, wie Herrmann den Werther behandelt. Daß dabei die Entstehungsgeschichte des Werther doch etwas zu kurz kommt, ist natürlich, aber nicht zu beklagen, wenn man die Fülle feinsinniger Beobachtungen dagegen rechnet, die über die lyrisch gehandhabte dramatische Technik Goethes geboten werden. Doch man lese selbst; hier fehlt der Raum für umfassendere Würdigung vieles Trefflichen. 17.—20. Band: Die Entstehungsgeschichte von beiden Teilen Wilhelm Meisters, die Stellung, welche Wilhelm Meister innerhalb der Romane und Biographieen einnimmt, und die Würdigung der sozialen und pädagogischen Ideen, besonders in den Wanderjahren, finden bei Creizenach ihre volle Rechnung; auch Goethes Beziehungen zur Schauspielerwelt werden feinsinnig beurteilt. — 21. Band: Muncker weist nach, wie das Entsagungsmotiv in Goethes Leben und Dichtung in den Wahlverwandtschaften zugrunde liegt, daß also eine Ausstrahlung strenger Sittenlehre hier zum Ausdruck kommt. Der Text ist mit ganz besonderer Sorgfalt behandelt, wie auch in der Einleitung der formale und stilistische Wert des Romans mit reichem Verständnis beurteilt wird. Die Anmerkungen sind meist sprachlicher Art. — 24. u. 25. Band: Der Abschluß, den R. M. Meyer dem Ganzen gegeben, entspricht den Anfängen, die schon in der früheren Besprechung gewürdigt waren. — 26. u. 27. Band: In der Einleitung legt Geiger die Entwicklung dar, welche Goethes eigene Briefe, Tagebücher und die sonstigen zahlreichen Quellen gedruckter und persönlich-lebendiger Art bis zur vollendeten Komposition und zum objektiven Kunstwerk

durchgemacht haben und wie die Art Goetheschen Stilisierens dabei tätig gewesen ist. Auch die Aufnahme des Werkes bei den Zeitgenossen wird gezeigt und eine Würdigung des Werkes in seinen Mängeln und Lücken gegeben. Vor allem aber sucht Geiger das herauszuarbeiten, was Goethe tat und wozu er wurde auf dieser für sein Leben ausschlaggebenden Reise. So bleibt das Buch für uns kein Reiseführer, sondern wird eine Art von weisem Lebensführer. — 29. Band: Heuer begleitet mit zuverlässigem Personal- und Sachnachweisen Goethe auf seinen beiden Reisen 1797 und 1814, auf jener, die wohl die an innerem Glücke reichste war, die Goethe je gemacht, und auf der anderen 17 Jahre später, als es ruhiger geworden war in des Dichters Seele, aber auch einsamer um ihn, und der Dichter resignierter die Welt ansieht, doch nicht in weltschmerzlichem Entsagen, sondern in heiterer Freudigkeit, in der die Frühlingsstürme, die das deutsche Land durchziehen, sich widerspiegeln, ohne daß es politisch im Herzen des Wanderers hergeht. — 33.—35. Band: von Öttingen gibt uns mit der Klarheit und Freiheit des kundigen Fachmannes ein ungemein reiches Material in den Anmerkungen. Das Bemerkenswerteste im 35. Bande ist die zum ersten Male versuchte Zusammenstellung der „Maximen und Reflexionen über Kunst", die von Öttingen aus der Morphologie, Kunst und Altertum, den Wanderjahren und dem Nachlaß zusammengestellt hat. — 36.—38. Band: Walzel strebt mit reicher Kenntnis und feinsinniger Kritik besonders die großen und tiefen Zusammenhänge nachzuweisen, die zwischen den kleinliterarischen und rezensierenden Schöpfungen Goethes bestehen, eine lange Zeit von 1771—1832 durchwandernd. — 39. u. 40. Band: Morris war als Mediziner besonders berufen, die Schriften zur Naturwissenschaft zu behandeln. In einer Zeit, wo die Biologie wieder in den Vordergrund tritt, ist es besonders interessant zu sehen, wie Goethe auf dem Wege zur Deszendenz- und Zellenlehre sich befand, ohne aber sein Ziel zu erreichen. Wie Moses konnte er das gelobte Land nur im Nebel der Ferne liegen sehen. Im übrigen muß ich es mir als Nichtfachmann versagen, diesen Band und vor allem die Angemessenheit der getroffenen Auswahl zu beurteilen.

Am Ende des 40. Bandes ist ein vorzügliches alphabetisches Inhaltsverzeichnis, am Ende des 4. Bandes ein Verzeichnis sämtlicher in den 40 Bänden enthaltenen Gedichte nach ihren Anfängen.

Hält man am Schlusse noch einmal Umschau, so regt sich hohe Bewunderung, wie viel wir doch an Goethe haben, daß so viele hervorragende Persönlichkeiten sich zusammentun mußten, um die Schätze erfolgreich zu heben, die in dem Erbe lagern, das der Große von Weimar uns gelassen. Für die Schule aber hat diese vortreffliche Ausgabe darin ihren Wert, daß sie bei vornehmster Ausstattung so überaus wohlfeil ist (der Band 1,20 M.) und daß wir tüchtigen Schülern damit ein Feld eröffnen können, auf welchem sie ihrer Bewegungsfreiheit sich freuen dürfen.

Berlin. A. Matthias.

Zurbonsen, Fr., Anleitung zum wissenschaftlichen Studium der Geschichte. Nebst Materialien. Ein Handbuch für Studierende. Berlin o. J. Nicolai (R. Stricker). II u. 142 S. 8°. geb. 3 M.

„Nur das lebendige Wort," sagt der Verfasser S. 81, „nicht das geschriebene

Buch ist das Mittel des Lehrers." So geschieht auch die Anleitung zum wissenschaftlichen Studium der Geschichte am besten unmittelbar durch den Lehrer. Durch welchen? Erst durch den Hochschullehrer? Nein, zum Teil schon durch den Geschichtslehrer wenigstens in den oberen Klassen, auch durch den Religionslehrer und die Sprachlehrer. Auf der Schule bereits kann und muß der künftige Studierende lernen, daß auch in der Wissenschaft eins über alles geht, die Wahrheit. Geschichte und Sage, Tatsache und Anekdote werden im Unterrichte gelegentlich einander entgegengestellt; insbesondere findet sich mancher Anlaß, die ätiologische Sage als solche zu kennzeichnen. Zu kurzen Referaten bietet die Privatlektüre der Schüler Stoff. Sie lernen einzelne Quellen kennen und erfahren einiges über die Art der Überlieferung, über historische Kritik, über Fälschungen und Streitfragen, freilich nicht systematisch. Das ist auch nicht die Aufgabe der Schule. Wenn nicht einzelne Lehrer, vor allem der Leiter der Anstalt privatim Ratschläge erteilen oder ein erfahrener Studiosus an der Hand eines Vorlesungsverzeichnisses für eine bestimmte Hochschule Auskunft und Winke gibt, dann liegt die Gefahr nahe, daß der angehende Historiker wie der Philolog ziemlich planlos das Studium beginnt. Im begreiflichen Drange nach Wissenschaft belegen beide leicht zuviele Kollegien auf einmal. Wiederholt vernimmt der Ratgeber die Frage, warum es für das Studium der Philologie und der Geschichte keinen bestimmten Plan gebe. Wahrscheinlich erwartet mancher Jünger der Klio von dem vorliegenden Buche das Geschenk eines Studienplanes, wird sich aber in seiner Hoffnung enttäuscht finden. Doch werden ihm die aus Leopold Schmidts Marburger Rektoratsrede (1883) angeführten Gründe (S. 6) einleuchten und Zurbonsens allgemeine Weisungen (S. 7) mehr nützen, als ein theoretischer Küchenzettel, nach dem sich die Alma Mater nicht richtet. Glücklicherweise ist der Verfasser ein alter Praktikus und benutzt sein Buch nur, um das „lebendige Wort", die Stimme der Erfahrung weiteren Kreisen vernehmlich zu machen. Die Anleitung ist aus der Praxis hervorgegangen. Wenn der Verfasser es nicht selbst angäbe, die ganze Fassung der Regeln und Winke, der Ton und die etwas reichlichen Zitate (bes. S. 109 ff.) bewiesen es. Offenbar haben diese nicht bloß den in § 183 im allgemeinen bezeichneten Zweck, sondern sie sollen auch in die einschlägige Literatur blicken lassen. Das Gebot der Genauigkeit im Zitieren ist § 43 zum Nachteil für Ranke durch die Verbindung von zwei Gedanken verletzt. Der Verfasser hätte den Wortlaut nicht verändern dürfen und zur Bemerkung Dohms über Geschichte und Sage (§ 38) Rankes Urteil fügen sollen: „Die Geschichte beginnt erst, wo die Monumente verständlich werden und glaubwürdige schriftliche Aufzeichnungen vorliegen." An diese Worte schließt sich die Bestimmung des Umfanges der Weltgeschichte (Weltgeschichte, 2. Aufl., Vorwort, S. IV), und erst S. VI nach Ausschluß von „Völkern eines ewigen Stillstandes" folgt der Ausspruch: „Die Nationen können in keinem anderen Zusammenhang in Betracht kommen, als inwiefern sie, die eine auf die andere wirkend, nacheinander erscheinen und miteinander eine lebendige Gesamtheit ausmachen." Der Sinn wird wesentlich geändert, wenn Z. schreibt: Jene (die Weltgeschichte) umfaßt nach Ranke „die Begebenheiten aller Nationen und Zeiten im Zusammenhang, insofern sie, die eine auf die andere wirkend, nach- (und neben-) einander erscheinen usw." Auch der

Satz: „Nur kritisch erforschte Geschichte kann als Geschichte gelten." wäre der Mitteilung wert gewesen. Unangenehm sind bei einem solchen, der Vorbildung dienenden Buche eines Lehrers der Geschichte Flüchtigkeiten, wie die Angabe S. 47: „Th. Mommsen, Röm. Gesch. Bd. 1—3 **(bis zur Schlacht bei Pydna, 46 v. Chr.)**. Der erste Band reicht „bis zur Schlacht bei Pydna" (168), der zweite „bis auf Sullas Tod" (78), der dritte „bis zur Schlacht von Thapsus" (46). Wie soll der Leser denn die Bemerkung in der Klammer verstehen? S. 26 steht „Jéan", S. 84 l'ancient, 108 Thièrs, S. 10 u. 13 Du Bois-Raymond, S. 42 „enthüllt" statt „enthält". S. 4 schreibt der Verfasser stilistisch unschön: „sie sind gleichsam allzeit notwendiges Handwerksgerät in deiner Werkstatt und an der Universitätsbibliothek in der Regel schwer zu haben." Entweder muß er „in deiner Werkstatt" unmittelbar nach „sind" stellen oder sonst ändern. S. 36 heißt es: „Für den Zusammenhang der Lektüre eignen sich am besten die Ferien" statt „für zusammenhängende Lektüre". Dergleichen kleine Schönheitsfleckchen mindern übrigens den Wert des Büchleins nicht. Da der Verfasser auf die Lektüre der historischen Romane aufmerksam macht, konnte er m. E. auch hinweisen auf Werke, wie Büchmanns „Geflügelte Worte", Hertslets allerdings radikalen „Treppenwitz der Weltgeschichte" Ladendorfs „Histor. Schlagwörterbuch" und des Rezensenten von der Kritik anerkanntes „Geschichtsel", sowie andere Bücher über Geschichtslügen oder Mißverständnisse aus dem Bereiche der Geschichte. Daß er der Versuchung, einzelne Begriffe zu erklären, widerstand, ist zu loben. Denn er hätte kaum eine Grenze setzen können. Im 14. Kapitel „Zum Studium der Geschichtsphilosophie" vermisse ich ungern A. Grotenfelts Werke über die Wertschätzung in der Geschichte (1903 und 1905). Unbeschadet des Zweckes der „Anleitung" durfte endlich doch der Verfasser den Studierenden für etwaige Arbeiten erinnern an die Geschichtsforschung über seine engere Heimat, die oft dankbare Stoffe bietet, besonders zu Doktordissertationen, namentlich aber auch in Urkunden aller Art Übungsmaterial gewährt. Hat das Heimatsdörfchen selbst keine alten Gemeinde- oder Pfarrakten mehr, es besitzt Flurnamen, es übt noch alte Sitten, Gewohnheiten, Markumgänge, kurz, es enthält mindestens ein kleines Gebiet, das sich noch bebauen läßt. Von den Studien für das Examen braucht eine solche Forschung nicht abzuhalten; im Gegenteil zwingt sie zu Weiterstudien, die dem Allgemeinwissen zugute kommen können. Wie der Studierende lernen, arbeiten und sich für die Staatsprüfung vorbereiten soll, ja sogar über die Form der Meldung und über sein Verhalten in der Prüfung, darüber erteilt der Verfasser manchen guten Rat. Das Urteil (S. 8): „Wer etwa acht Semester den Studien obgelegen und nach dieser Zeit noch nicht die Lehrbefähigung für die erste Stufe in Geschichte, Deutsch und Geographie zu erzielen vermag, dem fehlt es an Studienberuf oder Energie", dünkt mir zu hart. Der Kandidat kann trotz alles redlichen Fleißes, trotz seiner Anlagen, trotz seiner Energie Mißgeschick haben, vielleicht durch Ungeschick des Examinators oder durch besondere Umstände. Ferner darf man nicht vergessen, daß er auch für die Prüfungsfächer der sogenannten allgemeinen Bildung oft viel zu arbeiten hat, daß ihm der Kopf schwirrt von dem bunten Allerlei, das er mitbringen muß, wenn er „ins Examen steigt". Selten wird heutzutage der Kandidat mit acht Semestern fertig sein können. Anleitungen, wie man sich zum Examiniertwerden vor-

bereiten soll, sind gewiß sehr dankenswert, besonders, wenn sie so verständig sind, wie die vorliegende. Was Carpin (S. 120) behauptet, muß aber doch wohl einen tatsächlichen Grund haben, und — examinieren kann noch lange nicht jeder Professor. Manchem wäre eine Anleitung dazu ganz wohltätig. Das Büchlein Zurbonsens ist jedenfalls den Studierenden zu empfehlen und eignet sich zur Anschaffung auch für die Klassenbibliothek der Prima.

Hadamar. S. Widmann.

Schultz, F., Lehrbuch der Geschichte für die Mittelklassen von Gymnasien und Realgymnasien und für Realschulen. Neu bearbeitet von Gotthold Klee. Dritte Auflage. Dresden 1906. Ehlermann. IV u. 304 S. geb. 3,40 M.

Es ist schade, daß der neue Bearbeiter des Schultzschen Buches es der Pietät gegen dessen Verfasser schuldig zu sein glaubte, es seinen Grundlagen nach unangetastet zu lassen. Die Schultzsche deutsche Geschichte für die mittleren Klassen leidet, wenn ich richtig sehe, darunter, daß sie sozusagen nicht Original ist, sondern entstanden aus dem Primabuch desselben Verfassers. Die Eierschalen ihrer Entstehung sind vielfach noch sichtbar sowohl in der Ausdrucksweise als namentlich in der Auswahl des Stoffes nach Umfang und Inhalt. Neben einwandfreien Teilen des Buches finden wir solche, wo uns diese Mängel auf Schritt und Tritt begegnen. Zu ihrer Beseitigung hat der neue Bearbeiter erfreuliche Ansätze gemacht; indessen er hätte — bei aller Pietät gegen den Verfasser — dem Buche einen großen Dienst erwiesen, wenn er in dieser Hinsicht schonungsloser vorgegangen wäre, wenn er mit schärferem Besen gefegt hätte. Einiges zum Beleg dieser Behauptung! So ist aus Heinrichs III. „strengem Charakter mit mönchischem Zuge" (S. 56, Zeile 14 v. u., Auflage 2) „ein strenger und ernster Charakter geworden" (S. 57, Zeile 12, Auflage 3); ähnliche Anpassungen an das Verständnis der Klassenstufe sind vorgenommen worden auf S. 75^3, Zeile 10 v. u. = S. 75^2, Zeile 4, S. 106^3, Zeile 9 = S. 104^2, Zeile 3 v. u., S. 121^3, Zeile 14 v. u. = S. 119^2, Zeile 4 v. u.; indessen ist geblieben Attila als ‚schlauer Rechner im Frieden' (S. 22, Zeile 14 v. u.), ‚hochgestimmt' (S. 87, Zeile 1), ‚legitime Abkommen' und ‚Bastard' (S. 76, Zeile 6 u. 8), ‚Reichsunmittelbarkeit' und ‚Landeshoheit' (S. 85/86) ohne vorhergehende Erklärung, ‚starr bigott (S. 119, Zeile 15 v. u.). Auf S. 118, Zeile 11 v. u. ist von der ‚Forderung sittlicher Wiedergeburt' die Rede; S. 88, Zeile 10 heißt es mit einer kleinen Änderung gegen die 2. Auflage: „die jung aufblühende Rechtswissenschaft beantwortete die päpstlichen Angriffe mit Denkschriften, in denen sie nach staatsrechtlichen Grundsätzen bewies"; S. 100, Zeile 1 steht der Satz: „Bei Durchführung dieser Verfassung hätte der Staatenbund, der das damalige Reich war, zu einem Bundesstaat umgewandelt und eine Neueinigung Deutschlands geschaffen werden können auf einer Grundlage, die mit Reichsheer, Reichssteuer, Reichsgericht, Bundesrat und Reichstag an die Verfassung des neuen deutschen Reiches erinnert", ein Satz, in dem fast jeder Begriff dem Untertertianer eine unbekannte Größe ist, u. a. Was ferner den zweiten Punkt betrifft, so tritt uns auch hier dasselbe Bild entgegen: hier und da Streichungen (so S. 15^2, Zeile 12, S. 8^3, Zeile 16, S. 10^2, Zeile 28 der Namen Sentius Saturninus, Macro, Aelia Capitolina u.

sonst); im ganzen aber doch der alte Text, der nicht selten durch den Reichtum seines Inhalts die zur Verfügung stehende Zeit und das Fassungsvermögen der Schüler überschreitet. Die römische Kaisergeschichte, die brandenburg-preußische Vorgeschichte, die Darstellung der Kreuzzüge, die Behandlung dessen, was man in der schulmäßigen Geschichtsdarstellung in den Mittelklassen ‚Zwischenzeiten' nennen kann, z. B. der Zeit der deutschen Karolinger nach Karl dem Großen oder der Nachfolger Ottos I. bis 1002 oder der Jahre 1815—1861: alle diese Abschnitte sowie auch andere Partien des Buches sind trotz mehrfacher Kürzungen noch viel zu sehr mit Namen und Tatsachen belastet, wie die bloße Nennung von Namen beweist, wie folgende sind: Sejan, Messalina, Agrippina (S. 8), Neros Gemahlin Octavia (S. 9), Alexander Severus, Claudius II., Zenobia (S. 11), Pribislaw, Jaczo von Köpenick (S. 132), Mitteilungen aus der Geschichte von Barnim, Teltow, Krossen, Züllichau, Sommerfeld u. a., brandenburgische Markgrafen wie Otto II., Albrecht II. und vieles andere aus dem § 31, ferner Namen wie Balduin, Eustach, Boemund, Raimund von Toulouse, Dorylaeum (S. 64), Philomelium, Jkonium, Balduin von Flandern, Dandolo, Isaak Angelus (S. 66), Aachen, Troppau, Laibach, Verona (S. 219). Ebendahin gehört die Angabe der Stimmenverteilung im Frankfurter Bundestage (S. 217) oder Sätze wie: „Aber in seinen idealen politischen Anschauungen von einer patriarchalischen Regierung stand er in geradem Gegensatz zu den treibenden Geistesströmungen seiner Zeit. Da er sein Volk erst zu verfassungsmäßiger Freiheit erziehen wollte, enthielt er . ." (S. 223) u. a. m. — Ein Vergleich der beiden Merktafeln, wo Klee sich namentlich in der älteren Geschichte nicht gescheut hat zu streichen, was ihm entbehrlich schien, gibt wohl am besten Handhabe zu einem Urteile, wie er verfahren sein würde, wenn er für die Gestaltung des Textes seine Hände nicht für gebunden erachtet hätte. Hoffen wir, daß er in der nächsten Auflage von diesem Skrupel frei wird! Leicht werden dann auch einige Unebenheiten in Form und Inhalt beseitigt werden können, die — neben vorgenommenen Verbesserungen (so S. 12, Zeile 6 ff. und Zeile 7, S. 111, Zeile 5) — noch stehen geblieben sind, wie S. 147, Zeile 1 v. u. und S. 141, Zeile 5 die passivischen Participia ‚der zum Kaiser übergetretene Herzog' und die ‚an die Stelle der Ritterheere getretenen Söldnerheere', wie ferner das schiefe ‚Anfangs' auf S. 106, Zeile 2, die Auffassung von Heinrichs des Löwen Ladung (S. 74, Zeile 16 ff. v. u.), von Friedrichs II. Zusammenstoß mit dem Papsttum (S. 78, Zeile 10 ff.), von der Münsterschen Wiedertäuferei (S. 112, Zeile 8), die Annahme einer Bearbeitung von Kirchenliedern durch Luise Henriette (S. 151, Zeile 9 v. u.), der Ausdruck ‚höher' statt ‚niedriger' (S. 178, Anm.) u. a.

Elberfeld. Wilh. Meiners.

Hesselmeyer, E., Hannibals Alpenübergang im Lichte der neueren Kriegsgeschichte. Ein Vortrag. Tübingen 1906. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 48 S. 8°. geh. 0,80 M.

Verfasser geht aus von den strategischen Alpenübergängen Napoleons I., Suworows und des Prinzen Eugen, berührt die Römerzüge der deutschen Kaiser und kommt jetzt erst zu Hannibal, dem unsterblichen Bahnbrecher auf diesem Gebiete. Er beginnt nunmehr mit einer rein statistischen Berechnung, bei der sich

herausstellt, daß die meisten Stimmen bei dieser Alpenpaßwahl für Mt. Genèvre Mt. Cenis und Kleinen St. Bernhard abgegeben wurden. Für den letzteren spricht sich Antipater aus, ein wichtiger Gewährsmann, der auf Fabius Pictor, Scipio Africanus Maior und den punischen Geschichtsschreiber Silen zurückgeht. Gegen den Kleinen St. Bernhard ist aber Livius, der sich auf Cincius Alimentus beruft, welcher es von Hannibal selbst gehört habe, und ebenso Polybius. Doch ist nach Polybius-Livius unentschieden, ob Hannibal den Mt. Cenis oder den Mt. Genèvre wählte. Verfasser entscheidet sich nun ebensowenig gegen Antipater, wie gegen Polybius-Livius, sondern weist zunächst, gestützt auf Osiander „Der Hannibalweg", die Ansprüche des Mt. Genèvre zurück. Nach Polybius nämlich hat Hannibal von Rhone bis Po 1200 Stadien zurückgelegt, was nur auf den Mt. Cenis paßt, während die Mt. Genèvre-Route um 250 Stadien kürzer ist. Auch sagt Livius, Hannibal habe nicht den kürzeren Weg eingeschlagen. Auf die zwischen Großen und Kleinen Mt. Cenis nach SO. streichende Paßebene paßt ferner ganz allein, was von dem zweitägigen Biwak des großen Heeres berichtet wird. Endlich ist auch die Möglichkeit der Fernsicht auf die Poebene von diesem Punkte aus nicht ganz ausgeschlossen. Nachdem sich Verfasser so entschieden für den Mt. Cenis erklärt hat, fügt er hinzu, daß aber ein einziger Paß nicht ausgereicht hätte, um in einer verhältnismäßig kurzen Zeit ein so großes Heer über die Alpen zu führen. Wenn Napoleon, der von Villeneuve bis Ivrea = 130 km mit 35 000 Mann 11 Tage gebrauchte, hierzu drei Pässe benutzen mußte, so hatte auch Hannibal drei Pässe nötig, um von Grenoble bis Turin = 160 km mit 46 000 Mann in 16 Tagen zu gelangen. Hesselmeyer geht also noch über Osiander hinaus, der bereits den Kleinen und Großen Mt. Cenis für Hannibal in Anspruch genommen hat, und stellt die Vermutung auf, daß das Gros über die beiden Mt. Cenis-Pässe gezogen sei, um die Tauriner im Rücken zu fassen, daß aber der Reitergeneral Mago den Weg über den Kleinen St. Bernhard eingeschlagen habe, um rechtzeitig bei den Insubrern einzutreffen. So kommt Antipater ebensogut zu seinem Rechte wie Polybius-Livius.

Darstellungen wie die des Verfassers, die schwierige Probleme in Kürze behandeln und dem, der kein Spezialforscher ist, viel Zeit ersparen, sind zweifellos sehr dankenswert. Auch darf man wohl zugestehen, daß seine Ansicht nicht ohne triftige Gründe ist und daß er der Überlieferung wie auch der neueren Kriegsgeschichte gleichmäßig Rechnung getragen hat. Anderseits muß man aber auch nicht vergessen, daß alle diese Gedankengänge, wie das in der Natur der Sache liegt, sich mehr oder weniger auf dem Gebiete der Hypothesen und Vermutungen bewegen. Jedenfalls dürfte man durch das Schriftchen mancherlei Anregung erhalten.

Potsdam. Karl Brandt.

Kirchhoff, Alfred und **Günther, Siegmund,** Didaktik und Methodik des Geographie-Unterrichts (Erdkunde und mathematische Geographie). Zweite, durchgesehene und ergänzte Auflage. (Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen".) München 1906. C. H. Beck. VI u. 68 u. 47 S. 8°. Geh. 3 M., geb. 4 M.

Nach achtjähriger Pause erscheint der bekannte und allseitig geschätzte Führer

für den geographischen Unterricht in zweiter Auflage. Die beiden Verfasser, einst bewährte Lehrer an höheren Schulen, sind seit langer Zeit im akademischen Lehramt tätig gewesen, ja Kirchhoff, den inzwischen der Tod dahingerafft hat, hatte sich schon seit mehreren Jahren aus seiner Lehrtätigkeit ganz zurückgezogen. So ist es erklärlich, daß die Summe ihrer Erfahrungen aus dem Schulunterrichte, wie sie die Verfasser in der ersten Auflage niedergelegt hatten, im wesentlichen unverändert in die zweite übergegangen ist, und daß fast nur in Anmerkungen, namentlich bei Günther, die neuere Literatur Berücksichtigung gefunden hat. Die erste Auflage hatte sich mit den preußischen Lehrplänen von 1892 abzufinden; manche Erörterungen darüber muten jetzt, wo die Lehrpläne von 1901 nicht nur im Wortlaut, sondern noch mehr im Geiste darüber hinausgeführt haben, fast wie historische Erinnerungen an. Und doch sind die letzten acht Jahre an Fortschritten auf dem Gebiete der Schulgeographie nicht arm gewesen. Klarer ist vor allen Dingen das Ziel gesteckt, aber größer und geschlossener ist auch die Zahl derer geworden, die bewußt auf den gewiesenen Wegen zu diesem Ziele hinstreben, und wo die Wirklichkeit noch weit hinter dem Ideal zurückbleibt, da weiß man heute mehr als damals, daß es nicht immer am guten Willen fehlt, sondern daß die gesamte Lage des höheren Schulwesen, insbesondere der Lehrermangel und die durch ihn verursachte Anspannung aller Kräfte häufig auch die besten Absichten in Fesseln schlägt. Namentlich die mit Recht immer wieder geforderte Anschauung durch den Unterricht im Freien, der für die Heimatskunde als Grundlage der Erdkunde wie für die mathematische Geographie von so großer Bedeutung sein kann und werden sollte, wird erst dann ihr Recht erhalten, wenn den zahlreichen Kräften, die nach Betätigung auf diesem Gebiete drängen, durch Entlastung von dem Übermaße der Pflichtarbeit die Bahn geöffnet werden wird.

Der berechtigte Wunsch nach künftiger Besserung verleiht jedoch einer temperamentvollen Persönlichkeit, wie es Kirchhoff war, sicher das Recht, die Gegenwart, wenn auch nicht schwarz, so doch wenigstens grau zu malen. Und so werden neben den mustergültigen Proben, wie es gemacht werden soll, bei den zahlreichen Jüngern, die das Buch als Handweiser benutzen werden, die abschreckenden Beispiele, wie es manchmal gemacht wird, auch in Zukunft ihre Wirkung nicht verfehlen. Namentlich bei dem Kapitel über die Aussprache der geographischen Namen, einem von Kirchhoffs Lieblingsgegenständen, ist in der neuen Auflage manches kräftige Wort hinzugekommen, und es werden weder die Fachleute, wie Richthofen und Ratzel, noch der Reichskanzler dabei geschont.

Ruhiger und sozusagen akademischer behandelt Günther sein Gebiet, und die zahlreichen Hinweise auf die literarischen Schätze älterer und neuerer Zeit werden hoffentlich auch ferner viele veranlassen, die doppelte Erfahrung zu sammeln, daß auch durch die Naturwissenschaften der historische Sinn in hervorragendem Maße geweckt werden kann und daß nicht immer das Neueste das Beste ist, sondern daß in älteren Tagen schon manches gedacht und gesagt worden ist, was im Unterricht auch heute seine Stelle mit Erfolg behauptet.

Für die Mehrzahl der Anstalten werden sich Günthers Vorschläge über den Umfang des zu behandelnden Stoffes nicht durchführen lassen, und manches, wie das Koordinatensystem der Ekliptik, wird ohne Schmerzen wegbleiben können.

Auch Kirchhoffs Ansichten über das Kartenzeichnen als Extemporale und namentlich als Hausarbeit werden von vielen Fachgenossen nicht geteilt werden, die darin eine nicht zu rechtfertigende Überlastung erblicken (vgl. die Ausführungen von W. Schönichen in dieser Monatschrift 1906, S. 590). Aber im ganzen wird auch die neue Auflage in hoffentlich recht Vielen das Verlangen wecken, ihr Ziel hoch zu stecken, wenn auch das Ergebnis manchmal weit dahinter zurückbleiben mag. Mögen sie sich dann mit Rückert trösten:

Zwar ist Vollkommenheit ein Ziel, das stets entweicht;
Doch soll es auch erstrebt nur werden, nicht erreicht.

Krotoschin. W. Schjerning.

Mäßigkeitsblätter. Mitteilungen des Deutschen Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke. E. V. Oktober 1906. XXIII. Jahrgang. No. 10. Berlin, Mäßigkeitsverlag. Den deutschen Lehrern gewidmete Sondernummer.

Die jahrelange, starke Agitation der Mäßigkeits- und Abstinentenvereine hat den einen anerkennenswerten Erfolg gezeitigt, daß man in weiteren Kreisen anfängt, die Bedeutung eines unser ganzes Volksleben so tief beeinflussenden Sozialproblems wie die Alkoholfrage endlich zu würdigen. Es erscheint nur natürlich, daß diejenigen, welche in dieser Richtung etwas erreichen wollen, die Schule zu erobern suchen, denn immer noch bewahrheitet sich der Satz: „Wer die Jugend hat, besitzt die Zukunft!" Aber es hieße doch den Einfluß der Schule ganz gewaltig überschätzen, wenn man ihr die Macht zuschriebe, im Kampfe gegen den Alkoholismus ein Universalheilmittel zu gewähren. Es ist beispielsweise ein Unding, die Forderung, daß der Schuljugend kurzerhand der Genuß von Alkohol verboten werde, durchzuführen. Immerhin kann die Schule mancherlei erreichen, wenn man sich auch dagegen sträuben muß, daß ihr, die eher der Entlastung bedarf, neue Gebiete, wie z. B. ein selbständiger Alkoholunterricht, zugewiesen werde. Ihre Arbeit kann aber nur dann wirklich Früchte bringen, wenn die Lehrerschaft selbst von der Größe des Problems, an dessen Lösung sie mitwirken soll, innerlich überzeugt ist, und daß dies besonders bei den akademisch gebildeten Lehrern wie überhaupt bei fast allen Akademikern infolge ihrer studentischen Vergangenheit noch nicht allgemein zutrifft, bedarf keines Beweises. Und wenn die vorliegende, den deutschen Lehrern gewidmete Werbenummer, die keinen tiefwissenschaftlichen Charakter trägt, sondern als Einführung in das schwebende Problem dienen soll, weitere Lehrerkreise zur Behandlung der Fragen anregt, so hat sie ihren guten Zweck erfüllt.

Rostock. Paul Ssymank.

I. Abhandlungen.

Die österreichische Mittelschulenquete vom Januar 1908 und ihre nächsten Folgen.*)

Längere Zeit wähnte man selbst in fachlichen Kreisen in Österreich den feindlichen Gegensatz gegen das humanistische Gymnasium, während im Deutschen Reiche der Kampf gegen dasselbe laut tobte, zurückgedrängt, da vor allem in der Tagespresse die Gegner verstummt waren und nur die Budgetberatungen des Reichsrates den Politikern von Zeit zu Zeit willkommenen Anlaß boten, ihre prinzipiellen Anschauungen betreffs der Weiterentwicklung des österreichischen Mittelschulwesens mit mehr oder weniger Nachdruck zu äußern. Wer aber die Fühlung mit dem alltäglichen Leben, mit den in den breiteren Schichten der Bevölkerung herrschenden Bestrebungen und Wünschen nicht verloren hatte, dem konnte es nicht entgehen, daß die dem Gymnasium feindlichen Kräfte, wenngleich latent geworden, umso mächtiger zum Durchbruche kommen würden, sobald sie ungebunden in voller Intensität wirksam werden könnten. Es konnte daher in keinerlei Weise überraschen, als sich in den letzten Jahren die Stimmen der Unzufriedenen mehrten, eine Flut von Artikeln und Broschüren veröffentlicht wurde, in denen, je mehr sie den Mangel an Erfahrung und sachlicher Kenntnis verrieten, die Schroffheit des Tones zunahm. Kein Wunder, wenn Enqueten verschiedener Art das Antiquierte des österreichischen Gymnasiums zu erweisen suchten und die mannigfachsten, ja die widersprechendsten Reformpläne Erlösung, bzw. Rettung bringen wollten. Erhofften doch so viele Seiten von dem auf Grund des allgemeinen Wahlrechtes zusammengesetzten Parlamente eine rasche und energische Durchführung der Reform.

Es war daher jedenfalls ein glücklicher Gedanke der österreichischen Unterrichtsverwaltung, wenn sie selbst eine Enquete berief, in der Vertreter der verschiedensten Stände, vor allem auch Nichtfachleute und selbst Frauen zu Worte gelangten, ja auch mit Referaten betraut wurden. So war der breiteren Öffentlichkeit in ihren berufensten Vertretern Gelegenheit gegeben, nochmals ihre Wünsche und Pläne zu äußern, bevor die Regierung an das auch von den Vertretern des

*) Die Mittelschulenquete im k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht. Wien 1908. Hölder. XIV u. 760 S. Lex.-8°. 15,50 M.

humanistischen Gymnasiums als notwendig erkannte Reformwerk herantrat. So konnten die Fachleute klar und deutlich vernehmen, was das Publikum von einer Neugestaltung des österreichischen Mittelschulwesens erwarte, und die Laien konnten von fachkundiger Seite sofort erfahren, wo die Grenzen der Durchführbarkeit ihrer Wünsche gelegen sei. Denn das eine muß anerkannt werden: so temperamentvoll die Debatte von Zeit zu Zeit sich gestaltete, so scharf, so ungerecht zuweilen die Angriffe gegen das österreichische Gymnasium wurden, so verschieden auch der Gehalt der Referate und der Reden war, wie es bei einer so großen Anzahl von Enqueteteilnehmern von vornherein erwartet werden konnte: man hatte doch im allgemeinen das Gefühl: hier kämpft Überzeugung gegen Überzeugung, das Schlagwort vermag in dieser Versammlung keinen nachhaltigen Erfolg zu gewinnen.

Ein Bedenken drängte sich mir allerdings schon bei der Lektüre der Referate auf, ein Bedenken, das während der Enquete noch neue Nahrung gewann: daß sich doch die Fachleute auf das Prinzipielle der Fragen beschränkt und nicht durch Behandlung mannigfacher Details, deren Besprechung, wie auch mehrere der einsichtsvollsten Laien offen erklärten, vor das Forum von Sachverständigen gehörte, wie durch Äußerung ihrer Sonderwünsche den Gang der Beratung zwecklos erschwert hätten. Im besonderen bedauerte ich, daß manche der Philologen das deutsch-lateinische Skriptum bei der Reifeprüfung und an der Oberstufe so gering einschätzten; unwillkürlich überkam mich die Befürchtung, die ich auch von mehreren Freunden des humanistischen Gymnasiums im Deutschen Reiche äußern hörte, daß die Spaltung im eigenen Lager dem altklassischen Unterrichte am Gymnasium in Zukunft mehr schaden könne als die Haltung seiner Gegner.

Die Fragen, welche der Enquete vorgelegt worden waren, lauteten:

1. Inwiefern sind unsere Mittelschulen einer Verbesserung bedürftig?
2. Empfiehlt es sich, daß ein neuer Mittelschultypus geschaffen werde? — Im Zusammenhange damit: Vom Übergange der Realschulabsolventen zu den Universitätsstudien.
3. Soll die bestehende Zweistufigkeit im Unterrichte einiger Disziplinen fallen gelassen oder in Würdigung der pädagogischen Momente beibehalten, aber in einer von der bisherigen abweichenden Art durchgeführt werden?
4. Erscheint die jetzige Maturitätsprüfungsordnung und ihre Durchführung einer Änderung bedürftig?
5. Wie könnte dem bedenklichen Zudrange zu den Mittelschulen gesteuert werden? Ist eine zeitgemäße Revision des Berechtigungswesens wünschenswert?
6. Vom Übergange von der Volksschule zur Mittelschule, von der Mittelschule zur Hochschule. Im Zusammenhange damit: Ist das bestehende Prüfungs- und Klassifikationsverfahren sowie die in den Disziplinarvorschriften festgelegte Erziehungspraxis einer Änderung bedürftig?
7. Ist eine Vermehrung der körperlichen Übungen notwendig? Wie könnte für diese ohne wesentliche Beeinträchtigung der szientifischen Ausbildung der Schüler mehr Raum geschaffen werden?

Das größte Interesse wandte sich dem 2., 4., 5. und 6. Thema zu. Der Gang der Verhandlung wurde dadurch wesentlich erleichtert, daß die nahe verwandten oder in inniger Verbindung stehenden Fragen (1., 2., 5): Organisation des Mittelschulwesens und Neuregelung des Berechtigungswesens sowie (3. und 6): Zweistufigkeit der Mittelschule, Übertritt von der Volks- zur Mittel-, von der Mittel- zur Hochschule, Prüfungs- und Klassifikationsverfahren in Zusammenhang behandelt wurden.

So sehr der Gegensatz der Meinungen aneinander prallte, so konnte doch folgendes als Ergebnis der eingehenden Erörterung aller Fragen betrachtet werden:*) Gymnasium und Realschule sollen in ihrem Wesen unverändert weiter bestehen, doch modern umgestaltet werden. Im besonderen soll das Gymnasium eine moderne Sprache in ihren Lehrplan aufnehmen; der Turnunterricht ist an beiden Stufen, der Zeichenunterricht an der Unterstufe aller Gymnasien obligat zu erklären. Dem geographischen und chemischen Unterrichte ist an der Oberstufe der Gymnasien mehr Raum zu schaffen. Um das Berechtigungswesen rationell ordnen zu können, ist die Zahl der Jahreskurse an der Realschule von sieben auf acht zu erhöhen. Neben diesen beiden Mittelschultypen soll ein neuer mit Latein, aber ohne Griechisch geschaffen werden, damit an ihm die realistischen Fächer eine eingehendere Behandlung erfahren können als am humanistischen Gymnasium. In Orten, welche nicht in der Lage sind ein Gymnasium und eine Realschule zu erhalten, soll aus sozialpolitischen Gründen eine Mittelschule mit einem gemeinsamen vierjährigen Unterbau für die humanistische und für die realistische Gruppe errichtet werden. Um aber den Zudrang zu den sogenannten höheren Berufen abzuwehren, ist eine neue Art von Schulen ins Leben zu rufen, die praktischen Bedürfnissen mehr Rechnung trägt und nach einem vierjährigen gemeinsamen Unterbau in einem zweijährigen Kurse für die besonderen Berufe, auch für die sogenannten niederen Beamtenberufe fachlich vorbereitet.

Die Zweistufigkeit ist an der Mittelschule, da sie der Entwicklung der Jugend entspricht, im Prinzip beizubehalten, der Übergang von der Volks- zur Mittel- und von der Mittel- zur Hochschule noch mehr als bisher kontinuierlich vorzubereiten und demgemäß das Prüfungs- und Klassifikationswesen einfacher zu gestalten, bzw. die disziplinare Behandlung der Jugend den Altersstufen entsprechend umzubilden.

Die Reifeprüfung ist von dem Gedächtnismäßigen soweit wie möglich zu befreien.

Die Schule soll durch Sicherung geeigneter Sommerturn- und Jugendspielplätze in die Lage versetzt werden, die in den Vorschriften in ausgiebigem Maße angeordneten körperlichen Übungen mit Erfolg durchzuführen. Eine weitere Einschränkung der für die szientifische Ausbildung der Jugend festgesetzten Zeit ist untunlich.

Schon den Einleitungs- wie den Schlußworten des Ministers konnte man entnehmen, daß sich die österreichische Unterrichtsverwaltung bereits vorher mit

---

*) Vgl. meinen Aufsatz in der „Wiener Zeitung" 1908, No. 43, S. 8ff. und No. 139, S. 11ff.

mehreren Fragen der Reform eingehender beschäftigt hatte und nur noch das Votum der Enquete hören wollte, bevor sie dieselben endgültig entschied.

Am raschesten wurde die Frage der Reifeprüfung erledigt; schon am 29. Februar l. J. erschien der Erlaß, der die Neuordnung brachte. Um den Prüfungsmechanismus äußerlich zu erleichtern, wurde bestimmt, daß die schriftliche Prüfung auf drei Arbeiten, die mündliche auf vier Gegenstände zu beschränken sei. An den Gymnasien, über die hier allein gesprochen werden soll, ist nunmehr der deutsche Aufsatz, die Übersetzung aus dem Lateinischen und jene aus dem Griechischen gefordert, während die Übersetzung ins Lateinische und die schriftliche Arbeit aus der Mathematik weggefallen ist. Die mündliche Prüfung ist auf Deutsch, auf eine der antiken Sprachen, auf Mathematik und auf österreichische Geschichte, bzw. Vaterlandskunde beschränkt. Die Neuordnung ließ sich von zwei Prinzipien leiten: Den Prüfungsakt als solchen zu erleichtern. Das Gedächtnismäßige aus der Prüfung möglichst auszuscheiden.

Die starre Bestimmung, daß die schriftliche Prüfung nur drei Arbeiten, die mündliche nur vier Gegenstände umfassen soll, scheint allerdings, wenigstens nach meinem Empfinden, zu äußerlich zu sein. Denn der Ausfall des deutsch-lateinischen Skriptum wird — darüber täusche man sich nicht — eine Schwächung des grammatisch-stilistischen Unterrichts an der Oberstufe nach sich ziehen; daß diese aber nicht zum Vorteile des Unterrichts in den antiken Sprachen ausschlägt, hat man im Deutschen Reiche nach der Reform im Jahre 1890 und auch in Österreich seit dem Zurückdrängen der grammatisch-stilistischen Übungen an der Oberstufe zur Genüge erfahren. Eine Minderung der Leistungsfähigkeit der Schüler in den beiden antiken Sprachen aber liegt sicherlich nicht im Wesen des humanistischen Gymnasiums. Diesem hätte es mehr entsprochen, wenn man, falls überhaupt eine der philologischen Arbeiten fallen mußte, lieber eine der beiden gleichartigen Aufgaben, nämlich eine Übersetzung aus den beiden Fremdsprachen aufgegeben und die Übersetzung ins Lateinische beibehalten hätte. Im übrigen vermißt man sehr ungern auch die mathematische Arbeit bei der schriftlichen Prüfung. Die Gründe, welche man gegen sie gewöhnlich geltend macht, sei es, daß man auf deren unverhältnismäßig große Schwierigkeit, sei es auf die reichliche Gelegenheit hinweist, welche gerade sie dem Unfuge der Unredlichkeit biete, können nach meiner Erfahrung nur in besonderen, persönlichen Verhältnissen gelegen sein, nicht aus dem Wesen der Sache abgeleitet werden. Wenig Zustimmung wird die Beschränkung der Prüfung aus Geschichte auf die Vaterlandskunde finden. Denn das allgemein Bildende des historischen Unterrichts liegt eben in der Erkenntnis der den verschiedenen Zeitaltern gemeinsamen Ideen, des ähnlichen Entwicklungsganges der Menschheit in den verschiedenen Perioden, der Wiederkehr des gleichen Kampfes miteinander streitender Ideen in den verschiedenen Zeiten, während durch die Beschränkung auf die Vaterlandskunde die Gefahr, zuviel Gewicht auf Einzelheiten zu legen, viel näher gebracht wird, als durch die Beschäftigung mit der allgemeinen Geschichte. Die Absicht, das Gedächtnismäßige aus dem Stoffe der Reifeprüfung möglichst auszuscheiden, hat auch dazu geführt, einen Gegenstand, dessen Wichtigkeit man gerade für das moderne Leben vielfach mit Recht betont, gänzlich zu streichen: die Physik, während es ganz gut möglich gewesen wäre,

dasjenige auszuwählen, mit dessen Bewältigung der Examinand im Sinne der früheren Vorschriften den Einblick in die Naturgesetze und das Verständnis von deren Anwendung bei den modernsten Erfindungen zu erweisen vermag. Wie heutzutage der Ruf nach Hygiene in den Mittelschulunterricht bereits manchen Zug schwächlicher Verzärtelung hineingebracht hat, vergißt man hinsichtlich der Reifeprüfung nicht selten, daß es eine geistige Reife ohne positive Kenntnisse nicht gibt, daß die an den Hochschulen unabweislichen Prüfungen eine sachgemäße Vorbereitung auch durch gedächtnismäßige Umspannung umfangreicherer Wissensstoffe zur Voraussetzung haben. Die starre Beschränkung auf vier Prüfungsgegenstände zeitigte auch den Nachteil, daß der relativ-obligate Unterricht im Französischen oder im Englischen, den man mit Recht in den letzten Jahren an den Gymnasien nach Möglichkeit zu fördern suchte, in seiner Weiterentwicklung jedenfalls gestört wird, wenn es derzeit den Schülern verwehrt ist, sich wie bisher zu einer Prüfung aus diesen Disziplinen zu melden. Dies fällt um so mehr auf, als man der Individualität der Schüler, bzw. ihren Wünschen in ziemlich weitgehendem Maße Rechnung trug. So kann sich jeder Examinand bei der schriftlichen Prüfung aus drei deutschen Themen das ihm zusagende persönlich wählen; ferner steht es den Schülern zu, wenn beide Übersetzungen aus den Fremdsprachen positiv gleich zensiert sind, selbst zu entscheiden, aus welcher der beiden antiken Sprachen sie geprüft werden sollen. Abgesehen davon, daß mir diese Bestimmung dem Ernst der Prüfung nicht zu entsprechen scheint, ist mit ihr zugleich das erreicht worden, daß bei der mündlichen Reifeprüfung an den Gymnasien das Examen aus den antiken Sprachen, auf eine von ihnen beschränkt, in den Hintergrund gedrängt wird, was dem Wesen des humanistischen Gymnasiums sicherlich nicht gemäß ist. Nachdem ich im vorausgehenden im allgemeinen das zusammengefaßt habe, womit ich mich mehr oder weniger nicht einverstanden erklären kann, will ich zum Schlusse um so bereitwilliger und um so entschiedener den schwerwiegenden Vorzug der neuen Verordnung anerkennen, daß sie, was allerdings auch schon bei sinngemäßer Durchführung der früheren Vorschriften möglich gewesen wäre, — in der Tat erreicht hat, daß bei der Approbation oder Reprobation der Abiturienten in erster Linie deren Reife beachtet wird. Das Reifezeugnis, sowie auch das Protokoll über den Prüfungsakt enthält keine Einzelnoten, sondern nur das allgemeine Urteil, ob den Examinanden die Reife mit Auszeichnung, mit Stimmeneinhelligkeit oder mit Stimmenmehrheit zuerkannt werde oder ob sie auf $^1/_2$, auf 1 Jahr oder auf unbestimmte Zeit reprobiert werden.

Weit einheitlicheren Beifall bei den Eltern der Schüler wie bei den Lehrern wird die Verordnung vom 11. Juni 1908 finden, die darauf ausgeht, das Prüfungswesen zu vereinfachen und für den Unterricht fruchtbarer zu gestalten.*) Ihren Zweck erzielt sie damit, daß sie die Zensurnoten von 6 auf 4 (sehr gut, gut, genügend, nicht genügend) einschränkt, die Zensurkonferenzen inmitten jedes Halbjahrs von 3 auf 2 herabsetzt, die Beurteilung des Fleißes im Zeugnisse aufhebt und die häuslichen Übersetzungen in die Fremdsprache nur als Übungen, nicht als zu zensierende Hausaufgaben gelten läßt. Es sei ausdrücklich hervorgehoben,

*) Vgl. meinen Aufsatz in der „Neuen freien Presse" vom 29. Juni 1908, S. 21 ff.

daß diese Anderungen, insbesondere die letzten drei schon seit längerer Zeit, allerdings immer wieder vergeblich, mehr oder weniger entschieden von Lehrerkreisen gewünscht wurden. Die Eintragung von Einzelnoten in den sogenannten Klassenkatalogen kann unterbleiben, nur muß am Ende jeder Zensurperiode ein zusammenfassendes Urteil über die Leistungsfähigkeit der Schüler in den einzelnen Disziplinen abgegeben und schriftlich fixiert werden.

Die bisher angeführten Bestimmungen gelten der Vereinfachung des Prüfungswesens. Ein von allen Lehrern gerne anerkanntes Verdienst der Unterrichtsverwaltung liegt hierbei darin, daß die zur Gewinnung von Zensurnoten anzustellenden Einzelprüfung auf das notwendige Minimum zurückgedrängt wird. Mit Recht wird in derselben Verordnung hervorgehoben, daß der rationelle Fortschritt des Unterrichts weit mehr Raum für die gemeinsame Arbeit der Gesamtklasse, für die Durchübung und Wiederholung des Lehrstoffs mit der Gesamtheit der Schüler fordert als für die allerdings auch notwendige Einzelprüfung. Mit Recht sondert sie daher die Erprobung der Schüler bei der gemeinsamen Arbeit (die Orientierungsprüfung) von der eigentlichen Klassifikationsprüfung.

Der in der Enquete allgemein gestellten Forderung, die Mittelschüler für die Aufgaben der Hochschule allmählich, kontinuierlich vorzubereiten, trägt die Verordnung insofern Rechnung, als sie festsetzt, daß das Prüfungsverfahren nach der Eigenart der Lehrgegenstände, ganz besonders aber nach den verschiedenen Alters- und Bildungsstufen der Schüler, verschieden eingerichtet werden und der Umfang der „für Klassifikationsprüfungen" bestimmten Abschnitte nach der Art des Gegenstandes und nach der Reife der Schüler abzustufen sei und demnach in den höheren Klassen naturgemäß größer werde.

Zum Schlusse seien noch all jene Vorkehrungen zusammengefaßt, durch welche die Behörde das beim Prüfen so notwendige Wohlwollen gegenüber den Schülern noch mehr gesichert haben will als bisher.

Den Schülern ist es zu gestatten, daß sie sich zu den Prüfungen von größerem Umfange freiwillig melden. Alle jene Schüler, bei welchen nach den Leistungen im Schuljahre angenommen werden muß, daß sie in einem Gegenstande das Lehrziel nicht erreichen, sind in Gegenwart des Direktors oder bei dessen Verhinderung in Gegenwart eines Lehrers desselben oder eines verwandten Faches noch einmal zu prüfen. Wenn ein Schüler nur aus einem Gegenstande nicht entsprochen hat, so darf er auf der Unterstufe, falls er in einem Sprachfache oder in der Mathematik (Geometrie und in dem geometrischen Zeichnen) nicht genügend erhalten hat, aber nach Ansicht der Lehrerkonferenz die geistige Reife für die folgende Klasse besitzt, für „im allgemeinen" zum Aufsteigen geeignet erklärt werden, jedoch mit dem besonderen Beifügen, daß er, falls er in der nächstfolgenden Klasse in demselben Gegenstande die Note „nichtgenügend" erhalten sollte, diese unbedingt zu wiederholen haben werde. Aus den übrigen Gegenständen, die ganz oder teilweise mit dem Jahrespensum abschließen, ebenso aus den obenbezeichneten Gegenständen der Oberstufe sind Wiederholungsprüfungen nach den Ferien zu gestatten.

Daß die Behörde in jenen Fällen, wo die Nichterreichung des Lehrziels nur in einem Gegenstande Anlaß für das Nichtaufsteigen eines Schülers werden

könnte, mehr Vorsicht walten läßt als bisher, indem sie für all diese Fälle eine Überprüfung des Schülers in Gegenwart des Direktors oder seines Vertreters anordnet, ist vollends gerechtfertigt, da nunmehr in Österreich nur Jahreszeugnisse ausgestellt werden, jede Note in diesem aber bedeutungsvoller und schwerwiegender ist als in den früheren Semestralzeugnissen. Die letzte Bestimmung, daß ein Schüler trotz des „nicht genügend" in einem Gegenstande durch die Konferenz im Hinblick auf seine Veranlagung und seine Leistungen in den übrigen Gegenständen für reif zum Aufsteigen erklärt werden kann, wird um so seltener in der Praxis in Kraft treten, je mehr der einzelne Lehrer an dem nach meiner Überzeugung einzig richtigen Grundsatze festhalten wird, mit „nicht genügend" die Jahresleistung eines Schülers nur dann zu charakterisieren, wenn dieser bei seinem Wissensstande und seiner Anlage dem Unterrichte in der nächstfolgenden Klasse tatsächlich nicht mehr folgen kann.

Als nächster Erlaß ist derjenige zu erwarten, welcher den Lehrplan für den neuen Mittelschultypus (mit Latein, ohne Griechisch) feststellt.

Rasch ist der Beratung der Enquete die Tat gefolgt; und doch stehen wir in Österreich erst am Beginn des Reformwerks. Dies wird zu einem gewissen Abschlusse erst dann gelangen, wenn die Gleichberechtigung des Gymnasiums (bzw. des neuen Typus) und der Realschule erzielt, das Berechtigungswesen völlig neu geordnet und der Zudrang zu den genannten Mittelschulen durch Gründung neuer, mehr praktischen Bedürfnissen Rechnung tragenden höheren Schulen abgewehrt ist.

Der Kampf gegen das Gymnasium wird allerdings — darüber täusche man sich nicht — auch dann nicht aufhören. Die verfehlte Methode im altsprachlichen Unterrichte, die man heutzutage oft als die einzige Ursache des Ansturms gegen das Gymnasium betrachtet, hat diesem allerdings am meisten geschadet und schadet ihm auch jetzt noch am meisten. Doch der Kampf gegen das Gymnasium beruht auf dem tiefliegenden Gegensatze prinzipieller Anschauungen über die Jugenderziehung, der sich durch den Realismus unserer Zeit noch wesentlich verschärft hat. Der verhängnisvollste Fehler wäre es, wenn man, wofür manche Freunde des humanistischen Gymnasium eintreten, den gymnasialen Unterricht als den einzig richtigen Weg der Vorbereitung für die höheren Berufe betrachten wollte.

Viktor Thumser.

Die neue Ordnung für die Kandidatenausbildung in Preußen.

Eine neue Anweisung für die praktische Ausbildung unserer Kandidaten! Die bisherige datiert vom 15. März 1890, die neue vom 15. März 1908. Erstere hat also eine Lebensdauer von nur 18 Jahren erreicht. War ihr Ersatz durch die jetzige Verfügung notwendig geworden? Man könnte zweifeln; denn auf dem ersten Blick scheint der Unterschied zwischen ihr und der jetzt in Kraft tretenden Fassung recht gering. Alles Wesentliche in der Art der Vorbereitung der Kandidaten für ihren Beruf ist geblieben: die Zeitdauer von zwei Jahren, die Unterscheidung von Seminar- und Probejahr, die Formulierung der Zwecke dieser beiden Jahre, und

auch ihr innerer Verlauf in allen wichtigen Zügen. Das ist ein schöner Beweis für die Treffsicherheit des ersten Wurfes und ein rühmliches Zeugnis für die pädagogische Einsicht und Sachkenntnis der Männer, die ihn damals getan haben. In der Tat ist die Einrichtung des pädagogischen Seminars in seiner bestehenden Form, wodurch nach einigen früheren, mehr tastenden Versuchen — ich nenne die Namen Gedike, Trapp und Fr. A. Wolf — vor allem die tatkräftigen Bemühungen des um die praktische Pädagogik hochverdienten Frick ihren allgemein verbindlichen Abschluß gefunden haben, einer der bedeutsamsten und segensvollsten Schritte in der Entwicklung des höheren Lehrerstandes, der niemals zurückgetan werden darf. Mit ihr hat die Pädagogik als eine auf bestimmter Technik beruhende praktische Kunst in ihrem Siegeslaufe von unten nach oben auch die höheren Knabenschulen sich als dauernde Provinzen zu eigen gemacht, während die Universitäten ihr erst jetzt zögernd, aber unter dem Zwang des Vernünftig-Notwendigen allgemeiner ihre Pforten zu öffnen beginnen.

Mit vollem Rechte hält die neue Anweisung auch an der zweijährigen Vorbereitungszeit, also an dem Probejahre nach dem Seminarjahre fest. Gewiß kommen besonders begabte Kandidaten auch mit einem Jahre aus; das beweist sowohl die ganze Vergangenheit, die überhaupt nur ein Probejahr kannte und doch gar manchen ausgezeichneten Lehrer hervorgebracht hat, wie auch der Umstand, daß bei dem jetzigen Drang der Verhältnisse für viele junge Kollegen der Begriff Probejahr nur auf dem Papiere steht, während sie in Wirklichkeit vollbeschäftigte wissenschaftliche Hilfslehrer sind. Aber schaden tut das zweite Vorbereitungsjahr auch dem pädagogischen Genius nichts, und für die überwiegende Mehrzahl ist es ein Bedürfnis und eine Wohltat, die Fülle der etwas hastig genossenen, verschiedenfachen Eindrücke und Einwirkungen des Seminarjahres zunächst in dem ruhigeren Fahrwasser des Probejahres an geschlossenen aber beschränkteren Lehraufgaben zu sichern und zu vertiefen, ehe der große Strom der vollen Berufsarbeit sie ganz mit sich fortreißt.

So ist es auch durchaus billigungswert, daß dem Provinzial-Schulkollegium jetzt ausdrücklich das Recht einer Verlängerung der Seminar- oder der Probezeit um ein halbes oder ganzes Jahr zugestanden ist in dem Falle, daß die normale Übungszeit kein genügendes Ergebnis gezeitigt hat, ferner auch die Befugnis, ganz ungeeigneten Elementen schon nach dem Seminarjahre die Tür der Oberlehrerlaufbahn endgültig zu verschließen. Der Ernst der Behörden, nur durcherprobte Vertreter unseres Berufes passieren zu lassen, leuchtet aus dieser Bestimmung hervor; des dürfen wir uns im Interesse der Jugend wie unseres Standes freuen, für den es aus mancherlei Erwägungen überhaupt dienlich erscheint, daß die Anforderungen an seine Anwärter in jeder Hinsicht voll genommen werden und der Zugang zu ihm nicht als bequemer als zu irgend einem anderen akademischen Berufe angesehen werden kann.

Wenn schon in dieser wichtigen Erweiterung der Zuständigkeit des Provinzial-Schulkollegiums über die Dauer der Vorbereitungszeit ein bemerkenswerter Unterschied zwischen der bisherigen und nun gültigen Ordnung zutage tritt, so entdeckt der schärfere Blick des Sachkundigen auch im einzelnen eine Fülle von Änderungen, in denen teils dem Geiste der Zeit gebührend Rechnung getragen

ist, teils die inzwischen gemachten Erfahrungen fein und glücklich verwertet sind. Folgende durchgehende Richtungen möchten dabei festzustellen sein:

1. Die allgemein menschlichen Anforderungen an die Kandidaten sind im Interesse einer allseitig würdigen und tüchtigen Berufsausübung gesteigert oder wenigstens stärker betont worden; hierfür kommen vor allem die §§ 3 und 7 in Betracht: Bei ihrer Meldung haben die Kandidaten ein von einem beamteten Arzte ausgestelltes Zeugnis darüber beizubringen, daß sie die für den Beruf eines Lehrers erforderliche Gesundheit und Körperbeschaffenheit, insbesondere genügendes Seh- und Hörvermögen besitzen und nicht durch Sprachstörungen behindert werden. Damit ist eine Ministerialverfügung vom 11. März 1897 in richtiger Weise erweitert worden. Unser angreifender und schwerer Beruf bedarf auch körperlich vollwertige Vertreter, keine Ritter von der traurigen Gestalt, die schon durch ihr Äußeres oder Mängel leiblicher Art der kritikfrohen Jugend Angriffsflächen bieten, sondern frischsinnige Männer, die sich bei der Durchführung der Disziplin auf ihr Auge und Ohr verlassen können, und die vor einem rüstigen Turnmarsche mit ihren Schülern über Berg und Tal, durch Wind und Wetter nicht zurückschrecken.

Ferner hat der Kandidat bei seiner Meldung eine Äußerung über seine Vermögenslage und die Aufbringung der für den Unterhalt während der Zeit der praktischen Ausbildung erforderlichen Mittel abzugeben. Diese Bestimmung, die sich auf die materiellen Verhältnisse unseres Nachwuchses bezieht, ist ganz neu, aber man könnte meinen, sie habe keine weitere praktische Bedeutung, da sie keinen bindenden Nachweis der erforderlichen Mittel verlangt; denn wenn z. B. ein Bewerber auf die Erklärung, völlig mittellos zu sein, doch zugelassen werde, so habe jene Äußerung nur den Wert eines Messers ohne Klinge. Das ist zum Teil ganz zutreffend, und auch ich stehe auf dem Standpunkt, daß die jetzt getroffene Bestimmung auf die Dauer nicht genügt. Wenn bei anderen Berufen die Annahme nur gegen die amtlich geforderte Gewährleistung eines standesgemäßen Unterhaltes während der Vorbereitungszeit erfolgt, warum sollte diese Bedingung für den Oberlehrerstand unmöglich oder unangebracht sein? Mit den Richtern wird endlich — wir hoffen es auf das bestimmteste! — der Oberlehrer in Gehalt und Rang völlig gleichgestellt; da ist es nur logisch und sachgemäß, daß auch die Vorbedingungen sich durchweg möglichst gleichartig gestalten. Aber so hoch hinauf braucht man mit der Parallele gar nicht zu greifen; selbst mittlere Beamtenlaufbahnen verlangen das Vorhandensein eines standesgemäßen Auskommens im Vorbereitungsdienste — ich nenne als zufällige Beispiele, die mir in jüngster Zeit unter die Hand gekommen sind, die des Militärroßarztes und des Verwaltungssekretärs bei der Kaiserlichen Werft in Kiel. So ist ein gleicher Anspruch für den Oberlehrerberuf frei von dem Verdacht einer sozialen Verstiegenheit, und er enthält auch keine pekuniäre Unerträglichkeit. Gewiß ist nicht zu wünschen, daß den Söhnen mittlerer und kleiner Beamtenfamilien, aus denen unser Stand viele sehr tüchtige Elemente gewinnt, der Zutritt zu unserem Berufe verschlossen wird, aber das ist auch nicht zu fürchten; was im Leben notwendig ist, pflegt sich auch ermöglichen zu lassen; und es ist nur billig und gerecht, daß ein Beruf, dem eine so wichtige Kulturaufgabe in unserem Volksleben zusteht, und der seinen Vertretern nunmehr eine den übrigen höheren Beamten im allgemeinen gleichartige

Besoldung und auch leidliche Rangverhältnisse sichert, auch an seine Anwärter entsprechende geistige und materielle Anforderungen stellt. Wenn nun jemand ein Studium von 10—12 Semestern in geziemender sozialer Verfassung, die als selbstverständlich anzunehmen ist, hat durchführen können, so ist es nicht zuviel verlangt, daß er auch für die zwei weiteren Jahre die Grundlage einer angemessenen Existenz nachweist. Auch wird eine solche Forderung nicht durch die Aussicht auf gewinnbringenden Privatunterricht, der anderen Ständen fernerliege, überflüssig gemacht. Einmal sollten Privatstunden überhaupt nicht als eine normale Einnahmequelle für unsere Standesgenossen in Rechnung gestellt werden, dann sind sie in sich ein Faktor von sehr wechselnder Beschaffenheit, und schließlich ist Privatunterricht, der von akademisch gebildeten Männern erteilt wird, eine Leistung, die vom Publikum richtig gewertet und ihm deshalb nicht unter bestimmten, ortsgemäßen Sätzen geboten werden sollte. Der Kandidat nun, der ganz auf ihn angewiesen ist, kommt, der Not gehorchend, nicht dem eignen Triebe, leichter in die Lage, auch weniger würdigen Bedingungen sich zu fügen, und wer kann voraussehen, ob nicht bei steigendem Zudrange zu unserem Berufe Zeiten der Überfüllung nahen, die beim Fehlen von Vorbeugungsmaßregeln ein unserem Ansehen abträgliches Hungerleidertum unter den Kandidaten zur Folge haben könnten. Höheres Lakaientum jeder Art muß aber unserem Stande fernbleiben. So würde in bezug auf den Unterhalt in der Vorbereitungszeit eine dementsprechende verpflichtende Bestimmung, natürlich unter Wahrung einer angemessenen Übergangsfrist für die jetzigen Studenten, am Platze sein, die übrigens nur eingeführt zu werden brauchte, um schon nach wenigen Jahren für die Anschauungen der Beteiligten so naturgemäß zu gelten, wie es in anderen Berufen schon längst Tatsache ist. Die neue Ordnung ist nicht soweit gegangen, aber mit jener Vorschrift einer Äußerung über ihre materielle Lage gibt sie dem Kandidaten wenigstens einen avis au lecteur, daß es sich dabei nicht um einen gleichgültigen Punkt handelt, den man vertrauensvoll dem lieben Gott überlassen darf. Auch gewinnen die Behörden auf diese Weise wenigstens die Handhaben einer Einwirkung auf die Gestaltung dieser im Leben so bedeutsamen Dinge. Und für diesen Schritt auf einem richtigen Wege wollen wir zunächst schon dankbar sein.

Fordert somit die Behörde in gesundheitlicher und materieller Hinsicht von vornherein von den Kandidaten gewisse Bürgschaften, so sorgt sie auch für eine weitere Kontrolle in dieser Beziehung durch die sehr billigungswerte Bestimmung, daß die Schlußberichte der Direktoren über die Ergebnisse des Seminar- und des Probejahres auch den Gesundheitszustand und die äußeren Verhältnisse der Kandidaten zu kennzeichnen haben. Dazu kommt noch ein damit verwandter, höchst beachtungswürdiger Gesichtspunkt: Auch über die gesellschaftliche Haltung der jungen Leute während ihrer Vorbereitungszeit ist von den Direktoren zu berichten. Welch Zeichen der Zeit! Materielle Lage und gesellschaftliche Beteiligung und Würdigung stehen in innigstem inneren Zusammenhange. Unser Oberlehrerstand bewegt sich in aufsteigender Richtung; aus der vollkommenen Aschenbrödelrolle früherer Zeiten heraus hat er seit 15 Jahren in seinen Einkommens- und Rangverhältnissen kräftige Fortschritte erfahren, und wer sollte sich nicht des deutlichen gesellschaftlichen Aufschwungs freuen, der seitdem überall bei ihm eingetreten

ist? Aber wenn er jetzt unmittelbar vor der völligen Gleichsetzung mit den übrigen höheren Beamtenklassen im Gehalt steht, so läßt sich nicht leugnen, daß er sozial und gesellschaftlich noch weiter und erst allmählich in die völlige Gleichstellung hineinwachsen muß. Noch immer rekrutiert sich unser Kollegenkreis zu seinem überwiegendem Prozentsatze nicht aus den sogenannten höheren Schichten, sondern aus dem mittleren und kleinen Beamten- und Bürgertum; da seine Söhne aber meist in den akademischen und gleichgeordneten Berufsarten bleiben, so leistet vor allem unser Stand dem Volksganzen einen wichtigen sozialen Dienst, in dem er die Brücke bildet, über die sich der Prozeß einer gesunden Blutverjüngung der leitenden Kreise vollziehen kann. Auch ist nicht zu verkennen, daß er selbst manchen Vorteil aus dieser Zusammensetzung zieht; so hat wohl kein anderer Beruf unblasierte Kraft, Ausdauer im Arbeiten und Pflichttreue in höherem Maße aufzuweisen, als der unsrige. Aber bei aller Würdigung seiner soliden Tüchtigkeit wäre es doch nicht bloß aus äußeren Gründen, sondern auch für die völlig adäquate Erledigung mancher geistigen Aufgabe unserer Berufsarbeit recht wünschenswert, wenn die Söhne akademischer Kreise sich in viel größerer Zahl ihm zuwendeten, als es jetzt noch geschieht. Jedenfalls hat die heutige Lage der Dinge den Nachteil, daß nicht wenige Kandidaten ohne gesellschaftliche Übung in ihren Beruf eintreten. Völlige Sicherheit in den geselligen Formen aber ist eine Notwendigkeit für den Oberlehrer: sie stärkt und erleichtert seine Autorität, und sie erhöht die Wertung des Standes bei den Angehörigen der Schüler und überall, wo der Lehrer mit der Mitwelt in Berührung tritt. So liegt eine gesellschaftliche Schulung im eigensten Interesse unserer Arbeit und unseres Ansehens, nicht anders, als es bei den Offizieren und Juristen der Fall ist. Gewiß haben schon bisher einsichtige Seminarleiter und Direktoren, die ihrer Führung anvertrauten jungen Leute auch nach dieser Seite hin mit Ratschlägen und durch gesellige Heranziehung zu fördern gesucht und so das Seminar zum stillen, aber wirksamen Bundesgenossen der Standesbestrebungen gemacht.*) Aber, daß nunmehr auch von der Behörde die sozialgesellschaftliche Aufgabe der Vorbereitungszeit anerkannt und durch bestimmte Vorschriften allgemein gesichert wird, das ist ein höchst erfreulicher Fortschritt auf dieser Bahn.

In diesem Zusammenhange sei noch gleich ein verwandter Punkt aus den eigentlichen Unterweisungen des Seminarjahres erwähnt: Zu den pflichtgemäßen Gegenständen der Seminarbesprechungen gehören von nun an auch die Aufsichtsbehörden, die Dienstanweisungen für Lehrer und Ordinarien und die Form amtlicher Eingaben und Berichte. Wie oft beschränkte sich früher die Einführung eines jungen Kollegen in sein Amt darauf, daß ihm der Diensteid abgenommen und sein Unterrichtspensum zuerteilt wurde. Daß er als Lehrer aber zugleich Beamter sei, Glied einer abgestuften Organisation, in der jeder Teil sein bestimmtes Maß von Pflichten und Rechten habe, davon erfuhr er in der Regel nichts. Wieviel Oberlehrer sind mit einer nur unklaren Vorstellung von den rechtlichen Befugnissen selbst ihres nächsten Vorgesetzten, des Direktors, durchs Leben ge-

*) Vgl. dazu: Schmidt. Die Gegner der pädagogischen Seminare, Lehrproben und L gänge 1905, Heft 84.

wandelt; um wieviel weniger erfreuten sie sich sicherer Kenntnisse von der Stellung der Schulräte innerhalb der Provinzialschulkollegien, von der Zusammensetzung dieser Behörde und ihrem Verhältnisse zum Oberpräsidenten und dem Ministerium. Auch daß es im Geschäftsverkehre bestimmte amtliche Formen gibt, die im Einzelfalle zwar schwerfällig erscheinen mögen, die aber doch die bewährten Ergebnisse einer lang erprobten Praxis sind, da sie der Gleichmäßigkeit und Übersichtlichkeit des Betriebes dienen, auch davon haben bis heutzutage manche ohne ihre Schuld nur eine schwache Ahnung. Gewiß ist in dieser Beziehung schon ein Aufschwung eingetreten dank den Zeitströmungen, die den Blick für die Zusammenhänge des Beamtenstaates geschärft haben, und dank den auch in dieser Richtung bisher schon vielfach wirksamen Seminaren; aber die ausdrückliche Aufnahme dieser Punkte in das Programm der Seminarunterweisungen ist auch heute noch nichts weniger als eine Überflüssigkeit. Korrektheit der amtlichen Formen verträgt sich ausgezeichnet mit frisch lebendiger Tüchtigkeit des Lehrers, und daß letztere die Hauptsache bleibt, ist selbstverständlich.

Auch liegt nicht entfernt die Gefahr vor, daß die bisher hervorgehobenen Festsetzungen der neuen Ordnung eine Veräußerlichung der Kandidatenausbildung bezweckten oder zur Folge hätten. Dagegen spricht die gediegene Gründlichkeit des ganzen eigentlichen Unterweisungsganges, dagegen vor allem auch die neu hinzugekommene Vorschrift, daß der Schlußbericht des Seminarleiters auch ein Urteil über die Befähigung des Kandidaten für wissenschaftliche Arbeit zu enthalten hat. Wissenschaftlichkeit im Denken und Arbeiten ist für den Lehrer eine Quelle geistiger Verjüngung, für den Unterricht die Arznei gegen Verknöcherung und Schematismus; sie sollte die differentia specifica des akademisch gebildeten Lehrers gegenüber dem seminaristisch geschulten bleiben, dem er auf dem Gebiete durchdachter Methodik brüderlich die Hand zu reichen hat. Mit vollem Rechte ist sie also unter die Hauptkennzeichen für die Tüchtigkeit eines künftigen Oberlehrers aufgenommen worden; aber (wohl bemerkt) darf auch keine Verstiegenheit der Anforderungen auf diesem Gebiete herrschen. Befähigung zu wissenschaftlichem Arbeiten ist noch nicht gleichbedeutend mit wissenschaftlicher Produktivität; sie macht sich schon geltend in der Fähigkeit und Neigung den Fortschritten einer Wissenschaft nachzugehen, um in ihr auf dem Laufenden zu bleiben. Weiteres verlangt unsere spezifische Berufsaufgabe selbst für ihre ideale Erledigung nicht, und weiteres läßt unsere anstrengende Berufstätigkeit im allgemeinen auch nicht zu. Wohl den wenigen Auserwählten, die es vermögen, mit voller Hingabe an ihren Beruf großzügige wissenschaftliche Arbeit zu verbinden, sie werden immer die Zierden unseres Standes bleiben. Löblich handeln auch die, welche in dem Glückseligkeitsdrange, an einer wissenschaftlichen Untersuchung ihrer fortdauernden geistigen Zeugungskraft sich zu vergewissern, freiwillig zu der schätzbaren Einrichtung der Programmabhandlung greifen. Aber zu einer reihum gehenden Mußleistung sollte diese Arbeit nirgends gemacht werden, und wenn einmal, dann sind jedesfalls besser als gequälte Versuche wissenschaftlicher Produktivität Erörterungen aus der eigenen reichen Domäne des Lehrers, dem Schulleben, oder Popularisierung wissenschaftlicher Ergebnisse in geschmackvoller Form, ein Gebiet, auf dem gerade unsere Berufsgenossen eine dankenswerte Aufgabe lösen könnten.

2. Treten wir nun an den eigentlichen Inhalt der Vorbereitungsarbeit heran, so prägt sich in der neuen Ordnung vor allem ein erfreulicher Zug aus: sie betont den praktischen Charakter der Ausbildung noch stärker wie bisher. Wenn irgendwo, so gilt ja hier die Warnung: Grau Freund ist alle Theorie. Mit Wissen gefüllt, entläßt die Universität den Kandidaten; nun gilt es, dies Wissen rasch und zielbewußt in ein weiter wirkendes Können umzuwandeln, freilich nicht in ein naturrohes, mit allen Zufallsmängeln der ungeläuterten Individualität behaftetes, sondern in ein klares, von methodischer Einsicht geleitetes Können, das so zur bewußten Kunst wird. Die pädagogische Theorie spielt bei aller ihrer Bedeutung dabei nur die Rolle eines wegweisenden und handreichenden Bergführers, hinter dem der Jünger, getragen von eigener Muskel- und Sehnenkraft, die Höhe zu erklimmen hat.

Hierher gehören folgende Anweisungen: Belehrungen in Form akademischer Vorträge seitens der Seminarlehrer sind möglichst zu meiden, vielmehr sollen Besprechungen und Anleitungen im Anschluß an die Erfordernisse des praktischen Schullebens den Inhalt der Sitzungen bilden; die Einführung in die Schulgesundheitslehre soll an der Hand der bestehenden Einrichtungen der Schulräume geschehen; zur Besprechung der Schulzucht sollen neben gegenwärtigen Fällen auch die Konferenzverhandlungen über solche aus früherer Zeit herangezogen werden, um greifbares Material zu liefern; die Kandidaten sind neben ihrer sonstigen Tätigkeit zur Verwaltung von Unterrichtssammlungen heranzuziehen; sie haben sich bei der Leitung von Spielstunden, bei der Durchführung körperlicher Übungen der Schüler, bei Schulausflügen nicht bloß „tunlichst" sondern schlechthin zu beteiligen; sie haben sich bei ihren Berichten in den Sitzungen im freien Vortrage zu üben; sie haben Protokolle über die Sitzungen und gegebenenfalls auch über die Lehrerkonferenzen zu führen. Das Kennenlernen aller Arten von Schulen, zumal auch der Elementarschulen durch Besuch ihrer Lehrstunden wird entschiedener als bisher verlangt, mit Recht, da ja gerade der Elementarunterricht in der Hand eines gewiegten Praktikers auch für den Kandidaten des höheren Lehramts sehr belehrend, wenn auch nur in bestimmten Grenzen vorbildlich zu sein pflegt. Auch die neu gegebene, in Wirklichkeit schon vielfach befolgte Empfehlung an die Kandidaten, ein Tagebuch über ihre Beschäftigung, besonders über die gehörten und erteilten Lehrstunden zu führen, kann bei zielgerechter Verwirklichung eine nicht zu unterschätzende Stütze für ihr regelrechtes Fortschreiten und ein Vademecum für ihr späteres Unterrichten abgeben. Dies setzt freilich voraus, daß das Tagebuch sich wirklich zu einem gründlichen Selbstgespräch, ungeschminkt im Urteil und Bekenntnis, erhebt; als solches aber müßte es sich eigentlich völlig der Kontrolle entziehen; jedenfalls sollte es nicht zu einer bloßen polizeilichen Überwachungsmaßregel über den Pflichteifer des Kandidaten herabsinken. Besonders bemerkenswert aber für die angegebene Richtung ist die Änderung hinsichtlich des Anfangs des eigenen Unterrichtes der Kandidaten. Bisher sollte er im zweiten Vierteljahre beginnen, jetzt: „sobald der Kandidat in der Anstalt einigermaßen heimisch geworden ist". Damit ist der schwächste Punkt der bisherigen Ordnung auch vom Papier verschwunden. Schließlich sei in diesem Zusammenhange noch auf das unter die Unterweisungen neu aufgenommene Kapitel: das Verhältnis von Schule

und Haus hingewiesen. Ist dies immer schon ein bedeutsamer Gegenstand für die praktische Pädagogik gewesen, so ist seine Wichtigkeit in heutiger Zeit noch gewachsen, je mehr der Wirrwarr der Reformideen auch die Angehörigen der Schüler und sie selbst ergriffen und kritisch und flau, ja oft feindselig gegen das Bestehende gestimmt hat. Da gilt es mehr wie je Verständigung und Festigung des gegenseitigen Vertrauens besonders bei Gelegenheiten persönlicher Aussprache mit den Eltern. So gehört es durchaus zu der notwendigen Waffenrüstung des Kandidaten für die Praxis, daß er Belehrung empfängt, welche Typen von Vätern und Müttern es gibt, welche Anschauungen er von ihnen wohl hören wird, welche Wünsche und Ansprüche ihm begegnen werden, und wie er sich demgegenüber zu benehmen hat; dabei ist ihnen der Kardinalsatz einzuschärfen, niemals, auch nicht wo es sich um Zurechtweisung und Abwehr handelt, den Gentleman zu verleugnen.

Ein fernerer durchgehender Zug der neuen Ordnung besteht in der Sicherung einer noch größeren Bewegungsfreiheit für die Lehrer des Seminars. Manche zu mechanischen Bestimmungen sind weggefallen und durch das sachgemäße Ermessen des Leiters ersetzt. Das gilt vom Beginn des eigenen Unterrichtes der Kandidaten, worüber schon oben gesprochen ist; ferner geben sie nicht mehr nach früherer Vorschrift „2—3 Stunden wöchentlich", sondern soviel es einem wohlüberlegten, ihrer allmählich wachsenden Kraft angepaßten Ausbildungsgange entspricht; sie haben sich schriftlich vorzubereiten, nicht wie bisher „soweit es der Unterrichtsstoff zuläßt" — wo ließe der es nicht zu?! — sondern soweit es der beaufsichtigende Lehrer für nötig erachtet; die beauftragten Lehrer haben ihre besonderen Wahrnehmungen nicht am Ende jedes Monats dem Direktor mitzuteilen, sondern fortlaufend, wie es das Bedürfnis gerade erheischt. Den Gegenstand der Schlußarbeit hat der Direktor nicht zu wählen, sondern unter Berücksichtigung berechtigter Wünsche der Kandidaten nur festzustellen; demgemäß sind diese Arbeiten nicht schlechtweg vom Direktor, sondern je nach dem Gebiete, aus dem sie genommen sind, von ihm oder dem beauftragten Lehrer zu beurteilen. Für die Ordnung des Hospitierens sind freilich jetzt gegenüber der früheren Fassung bestimmtere Gesichtspunkte aufgestellt; aber diese wollen nicht binden, sondern gerade Einseitigkeit verhüten, da sie mit schöner Klarheit die Verschiedenartigkeit der Formen zeigen, die zur Erreichung des Zieles anzuwenden sind. Die einschlägige Stelle lautet nämlich: „Bei diesen Besuchen sollen die Kandidaten einen allgemeinen Überblick über die Aufgaben der Schule gewinnen, den Unterrichtsbetrieb in einzelnen Fächern auf den verschiedenen Stufen kennen lernen und sich durch eigene Beobachtung ein Bild von dem Standpunkt und der Eigenart der Klassen verschaffen, in denen sie später selbst Unterricht übernehmen." Nur auf einen Punkt wird das Hospitieren von jetzt an direkt verpflichtet, indem nämlich für alle Kandidaten der Besuch deutscher Lehrstunden verbindlich gemacht und kürzere Lehrversuche im deutschen Unterricht während des Seminar- und Probejahres auch für diejenigen empfohlen werden, deren nachgewiesene Lehrbefähigung sich nicht auf das Deutsche erstreckt. Der deutsche Unterricht ist seinem Stoffe nach der wichtigste des Lehrplanes einer deutschen Schule; aus seiner methodischen und lebendigen Durchführung kann jeder Kandidat für seinen pädagogischen Bedarf lernen, und schließlich bei der Allgemeinverständlichkeit seines Inhaltes in

den unteren und mittleren Klassen ist er mehr wie andere Fächer geeignet in die Hände eines geschmackvollen Lehrers auch ohne spezielles akademisches Patent gelegt zu werden. Wer sollte also jene Vorschrift nicht gut heißen?! Das entscheidende Merkmal aber des wahrhaft freiheitlichen, aller Knechtung unter einer bestimmten Schablone abholden Geistes ist der neuen Fassung der Ordnung mit der früheren gemeinsam. Es besteht darin, daß nur angegeben ist, was für die Unterweisung der Kandidaten behandelt werden soll, das Wie aber ist durchaus dem Ermessen des Seminarlehrers überlassen. So steht die Ordnung unter dem Zeichen des Individualismus, und je nach dem Wesen seiner Lehrer wird jedes Seminar seine besondere persönliche Marke tragen. Rechnet man dazu die große Mannigfaltigkeit und Vertiefungsfähigkeit des Lehrstoffs der höheren Schule, ferner den Umstand, daß die Kandidaten wissenschaftlich gebildete, d. h. zur geistigen Selbständigkeit erzogene junge Männer in schon reiferen Jahren sind, und daß die Seminarzeit nur ein Jahr dauert, so wird man das Bedenken derer nicht teilen können, die von der Einführung der allgemeinen seminaristischen Dienstpflicht eine Unterdrückung der freien Lehrerpersönlichkeit und eine Mechanisierung der ganzen Unterrichtsart befürchten, wie es in der Volksschule unter dem Einfluß der Pestalozzi-Herbartschen Pädagogik in der Tat zum Teil eingetreten ist. Was dort vielleicht nicht vermeidbar, ja in seiner Weise wirksam und gut ist, wäre freilich für die höhere Schule ein verhängnisvoller Schaden, den zu verhüten jeder, insbesondere jeder an der Ausbildung der Kandidaten beteiligte Lehrer innigst bestrebt sein sollte.

Hinsichtlich des Verhältnisses der übrigen Anstaltslehrer zu dem Seminare ist es einerseits eine angemessene Maßregel der Rücksichtnahme, daß ihnen Kandidatenbesuche in ihrem Unterrichte vorher anzumelden sind, anderseits eine klärende und durchaus berechtigte Verfügung, daß sie verpflichtet sind durch Rede und Antwort in fachlicher Beziehung auch ihrerseits zur Förderung der Kandidaten beizutragen. Als Entschädigung für die darin liegende Inanspruchnahme fällt ja durch die Kandidaten im Laufe des Jahres auch manche Erleichterung für sie ab, zumal wenn es sich um Vertretungsstunden handelt. Vor allem aber sollte es jedes Kollegium als eine Auszeichnung ansehen, an der wichtigen Aufgabe mitarbeiten zu dürfen, den jungen Nachwuchs zu vollwertigen Berufs- und Standesgenossen heranzubilden, und dieses nobile officium freudigen Willens mittragen. Müssen doch auch die Seminarleiter und -Lehrer selbst in diesem schönen Bewußtsein einen nicht unerheblichen Teil ihres Lohnes sehen, da die jährliche Remuneration von 1300 M. für die gesamte Arbeit am Seminar schwerlich als ausreichendes Entgelt betrachtet werden kann. Eine mäßige Erhöhung dieser Summe wäre wahrlich nicht unangebracht.

Wenn die neue Ordnung den Provinzial-Schulkollegien die Sorge auferlegt, einen Austausch der Sitzungsprotokolle sowie der den Kandidaten für ihre Berichte und Arbeiten gestellten Aufgaben zwischen den Seminaranstalten ihres Aufsichtsbezirkes zu gegenseitiger Anregung der Lehrer und Leiter herbeizuführen, so tritt sie für eine nützliche Maßregel ein, die auch bisher schon öfters befolgt worden ist; aber dieser geistige Verkehr, soll nur „von Zeit zu Zeit“ und nur auf Grund einer „Auswahl“ der betreffenden Schriftstücke stattfinden. Wir hoffen, daß die

Provinzial-Schulkollegien von dieser weisen Beschränkung weitgehenden Gebrauch machen werden; denn jährliche Hin- und Hersendung wohl gar des ganzen Apparates wäre umständlich, ermüdend und für selbständige Geister zwecklos, für anschmiegsamere bedenklich.

Die neue Anweisung zum Probejahre unterscheidet sich, abgesehen von einigen schon hervorgehobenen Punkten, fast gar nicht von der bisherigen. Ein erfreuliches Verständnis für die nationalen Aufgaben der Gegenwart bezeugt die Bestimmung, daß Aufenthalte im Auslande, sei es zur eigenen Weiterbildung für den Schuldienst, sei es in lehramtlicher Tätigkeit an deutschen Schulen, bei entsprechenden Nachweisen über die Beschäftigung und Wirksamkeit auf das Probejahr angerechnet werden können. Damit findet in ungeahnt rascher Weise ein Antrag seine befriedigende Erledigung, der erst zu Ostern dieses Jahres auf dem deutschen Oberlehrertag in Braunschweig gestellt und einstimmig angenommen worden ist.

Fassen wir die Ergebnisse des Vergleiches zwischen der alten und neuen Ordnung zusammen, so dürfen wir sagen: die alte war gut, die neue ist besser! Zuverlässig wird diese sich als segensreich bewähren und zwar um so voller, je mehr bei Rückkehr normaler Verhältnisse beide Vorbereitungsjahre wirklich zu ungestörter Ausbildung der Kandidaten ausgenutzt werden können. Also Glückauf zur Fahrt unserer Jungmannschaft mit diesem Kompaß!

Wiesbaden. Alwin Schmidt.

Zur Frage der Vorbildung der Lehrer neuerer Sprachen.*)

Ich hatte nicht die Absicht, noch einmal zu einem Vortrag in neusprachlichen Dingen das Wort zu nehmen. Man wünscht naturgemäß neue Männer zu hören, und neue Männer wünschen — ich will nicht sagen: sich hören zu lassen, das möchte einen üblen Beigeschmack haben; aber sich auszusprechen. (Schriftstellernd schreiten sie manchmal vielleicht schon allzu unbefangen mit abgewandten Augen über einen Vorgänger aus der älteren Generation hinweg.) Übrigens darf man der oft erneuten Erörterungen und Kämpfe über dieselben Probleme am Ende auch etwas müde geworden sein. Das unausgesetzte Feuern von den verschiedenen Positionen aus will nicht recht zu Sieg und Niederlage führen. Manchmal scheinen mir die Neuphilologen Ähnlichkeit mit den Engeln in Miltons Verlorenem Paradies zu haben, die als Himmelskämpfer zwar von den feindlichen Kanonenkugeln getroffen, ja eigentlich in Stücke gerissen werden, aber doch im nächsten Augenblick wieder heil und ganz genug sind, um den Kampf fortzusetzen. Nun liegt die Schwierigkeit, zu einer allseitig befriedigenden Lösung bekannter Hauptfragen zu kommen, allerdings zumeist an der so überaus komplizierten Natur unseres Objektes, sowohl der lebenden Sprachen selbst wie der möglichen Behandlung und Verwendung. In der Frage nach der rechten Vorbildung der Lehrer dieser Sprachen kann man ein von dem alten Methodenstreit unabhängiges Thema sehen; innere

*) Vortrag auf der XIII. Tagung des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes in Hannover, 9. Juni 1908.

Beziehungen fehlen aber natürlich nicht, ja man wird von dem einen Problem immer wieder auf das andere hinübergeführt. Und was mich nun veranlaßt, über dies mein angekündigtes Thema das Wort zu nehmen, sind gewisse, noch in den letzten Jahren gesammelte Erfahrungen, gewonnene und vertiefte Eindrücke und im Zusammenhang damit sich aufdrängende Erwägungen. *Pectus facit disertum* — soll hier heißen: es ist mir manches zu Herzen gegangen, deshalb kann ich nicht schweigen. Ich danke Ihnen, daß Sie mich anhören wollen. Ich fürchte dabei, ich werde mit meinen Ausführungen nicht jedermann wohltun. Aber es ist nicht das Wehetun, das mir Freude macht, und es ist doch nicht Wehe, sondern Wohl, was ich im Auge habe. Wessen Wohl, darüber kann kein Zweifel bleiben.

Frisch kann ja mein Thema durchaus nicht mehr heißen. Es ist seit mehreren Jahren, seit verschiedenen Neuphilologentagen, in den Vordergrund getreten, nicht zufällig, sondern infolge von richtiger Abwägung. Wie wird man ein guter Lehrer der neueren Sprachen? Wie überhaupt ein für seine Aufgabe befähigter? Wie hilft man dem jungen pädagogischen Nachwuchs dazu, es zu werden? Darauf hat man sich natürlich immer irgendwie Antwort gegeben, und sicherlich die Antwort auch reichlich überlegt. Ich möchte in diesem Augenblick vor allem eine sehr allgemeine und kurze Antwort geben. Also: wie wird man das? Nur mit sehr großer Mühe. Wie verhilft man dazu? Nur mit sehr viel Sachverständnis, Erfahrung und Weisheit. Mit andern Worten: es ist — wir wollen das uns selbst und der Welt sagen, es ist ungeheuer schwer. Ebenso, wie es ungeheuer leicht gewesen sein mag, ein befriedigender Sprachmeister zu werden, wenn man mit der zu lehrenden Sprache geboren, aufgewachsen und verwachsen war, sie nur reichlich zu sprechen und die Stümpereien seiner Lehrlinge etwas zurechtzurücken hatte; und wie es ebenfalls ungeheuer leicht war, ein grammatistischer Klassenlehrer zu werden nach dem Vorbild altsprachlicher Grammatisten und mit Beschränkung auf dieses Vorbild. Wie viel mehr und wie vielerlei gehört in Wirklichkeit dazu, daß jemand hier auf unserm Felde und daß er heutigentages den Ansprüchen genüge! Es ist wahr, diese Ansprüche werden vielfach allzu hoch gespannt, namentlich wenn man zusammennimmt, was von verschiedenen Seiten her, von verschiedenen Gesichtspunkten aus gefordert zu werden pflegt, an persönlicher Sprachbeherrschung, an historischem Sprachwissen, an entwickeltem Sprach- und Stilgefühl, an Kenntnis der Literatur und Kenntnis von Land und Volk und Geschichte und Kultur dazu! Aber um so mehr möchte man, wenn man den wirklichen Stand der Dinge dagegen hält, mitunter verzweifeln.

Wer kennt eigentlich den wirklichen Stand der Dinge? Genau genommen niemand; aber man lernt allmählich ihn ahnen. Zunächst schließt man von seiner eigenen Versuchs- und Beobachtungssphäre aus, man glaubt verallgemeinern zu dürfen, was man so bestimmt vor Augen sieht; man tauscht seine Eindrücke mit andern, aber zumeist doch mit ähnlich Strebenden; man lernt eine Fülle literarischer Äußerungen kennen, ein eifriges Vereinsleben, schöne Programme, klare Kritiken, dezidierte Absagen an das Veraltete und Unzulängliche, natürlich auch viel Kampf der Meinungen, aber man glaubt schließlich ein gewisses und schätzbares Gemeinsames annehmen zu dürfen und ein gedeihliches allmähliches Werden.

Und an dies weitere Werden und namentlich Werdenkönnen wollen wir ja auch wirklich nicht aufhören zu glauben. Aber viel Enttäuschungen gibt es doch, wenn man das wirklich Gewordene richtiger kennen lernt! Seit einer Reihe von Jahren schon erfuhr ich immer wieder dann und wann von zuständigen Beurteilern, wie verblüffend tief der Stand des neusprachlichen Unterrichts doch nach wie vor an manchen Anstalten sich erweise, wie schlechthin gleichmütig man die ganze Bewegung der letzten 25 oder 30 Jahre habe vorüberrauschen lassen, wie erstaunt man sei, ernstliche Anforderungen in einem neueren Sinn erhoben zu sehen.

Aber auch eigene Beobachtungen habe ich — mittelbar — meinerseits zu machen gehabt, die mich — ich muß sagen: schmerzlich aufklärten. Wenn in den pädagogischen Besprechungen, die ich an der Universität zu Berlin abzuhalten pflege, auf neusprachliche Dinge die Rede kam, oder wenn meine pädagogischen Übungen Neusprachliches berührten, so zeigte sich bei den jungen Studierenden dieses Faches sehr vielfach eine so überraschend lückenhafte, nein, unzulängliche Vorbildung, daß ich weder verstand, wie sie mit diesem Ergebnis hatten ihre Vollanstalten absolvieren können, noch und namentlich, wie sie von dieser Höhe (d. h. Niederung) aus in einer mäßigen Zahl von Semestern sich ihrerseits zu tauglichen Sprachlehrern ausbilden wollten. Und selbst manche Studenten der höheren Semester gaben verhältnismäßig kein besseres Bild; weder wußten sie, wie wenig sie eigentlich mitgebracht hatten, noch wie sie ihre akademischen Semester hätten verwenden sollen, und man konnte voraussehen, wie sie eine an sich ganz unsinnige Gesamtzahl von Semestern brauchen und zu einer geschlossenen Fachbildung schwerlich überhaupt kommen würden.

Dann die Erfahrungen bei den Prüfungen für das höhere Lehramt, deren ich während einer Reihe von Jahren nicht wenige habe machen können. Ich will nicht viel von den Fällen reden, in denen eine ganz unzulängliche allgemein persönliche Entwicklung eines Fachjüngers zutage trat: solche Wirkung natürlicher Oberflächlichkeit, Lässigkeit, persönlich-moralischer Beschränktheit wird überall vorkommen, und am Ende muß es überall Durchfallende geben, schon damit das Bestehen des Examens seinen Wert behält. Aber die häufige Unzulänglichkeit des Ergebnisses nach bestimmten, wichtigen Seiten bei unzweifelhaft fleißig betriebenen Studien! Das Mißverhältnis zwischen der aufgewandten Zeit und dem persönlich Errungenen! Das Mißverhältnis zwischen Wissen und Verstehen, und zwischen Verstehen und Können (wobei dieses „Können" keineswegs in einem einseitigen, äußerlichen, untergeordneten Sinne gemeint sein muß)! Ich hätte ganz erstaunliche Beispiele davon aus bestimmtester Erfahrung anzuführen, und im ganzen mehr Beispiele der mehr oder weniger mißlungenen als der gelungenen persönlichen Organisation des Studiums. Daß ein Kandidat durch etwa zehnsemestriges Studium sich ganz in die altenglische Sprache und Literatur eingelebt hat, aber nicht weiß, wie das gegenwärtige englische Wort für „Land" (country) auszusprechen sei, und sehr erstaunt ist, wenn man daraus ein Wesen machen will, namentlich aber höchst entrüstet, daß man ihn sofort für durchgefallen erklärt, ist freilich ein besonders krasser Fall, an den aber doch manche andere heranreichen. Daß ein junger „Romanist" (es ist charakteristisch, wie man sich alsbald in diese Wissenschaftstitel, Romanist und Anglist, kleidet, gewissermaßen mit den

Ehren des Forschers die Unehre der konkreten Stümperei und Ignoranz zudecken will), der in der Prüfung ein französisches Gedicht lesen und übersetzen soll, nicht nur durch die Art seines Übersetzens zeigt, wie das Wesen der Übertragung ihm noch gar nicht aufgegangen ist, wie er ganz bei einer schulknabenmäßigen Auffassung vom Übersetzen verblieben ist, sondern daß er auch alle Kenntnis des feineren Wortschatzes, der schildernden Termini, vermissen läßt, ist nach meinen Beobachtungen ganz häufig. Und wiederum pflegt ein solcher sehr erstaunt zu sein, wenn an derartigem Mangel Anstoß genommen wird, während er doch seine altfranzösische Textstelle in wissenschaftlich festgestellter Aussprache zu lesen, Wort für Wort ins Deutsche (ins Neufranzösische vielleicht nicht) zu übersetzen und die Gesetze des Lautwandels nebst Tatsachen der Wortgeschichte zu nennen gewußt, ja sich mit den Problemen der Textgestaltung vertraut erwiesen hat. Im Grunde pflegt er die staatlichen Examinatoren mit ihrer inferioren, ihren auch praktischen, ihren gar nicht in seinem Sinne rein wissenschaftlichen Maßstäben zu verachten, er, der gelernte „Romanist" oder „Anglist". Ich muß auf bestimmtere wie auf zahlreichere Beispiele hier verzichten; sie können auch niemanden wohltun. Übrigens weiß ich nicht, ob nicht die soeben erwähnte Verachtung bereits jetzt auch mir hier von mancher Seite zuteil wird; ich halte es für wahrscheinlich, namentlich solange ich mich nicht näher ausgesprochen habe.

Im ganzen also wirkt dreierlei zusammen, oder vielmehr dreierlei kann schuld sein, wenn das auf das neusprachliche Lehramt vorbereitende Studium zu so unbefriedigendem, zu halb oder völlig verfehltem Ergebnis führt: erstens Maß und Art dessen, was die Studierenden zur Universität mitbringen, zweitens die Art, wie sie ihrerseits das Universitätsstudium nehmen, einrichten und durchführen, und dazu allerdings drittens auch die Art, wie sie zum Teil von Autoritäten angeleitet und angeregt werden, also kürzer: Grundlage, Anlage oder Betrieb, und autoritative Oberleitung des Studiums.

Was den ersten Punkt betrifft, so sind die jungen Neuphilologen von Hause aus weit ungünstiger daran, als ihre Kommilitonen von der altsprachlichen Linie. Neun Jahre täglich ein paar Stunden (die Hausarbeit eingeschlossen) sich mit Latein beschäftigt zu haben, sechs Jahre in ähnlichem Maße mit Griechisch — denn das ist doch noch das Reguläre — und in diesen nach Struktur und Literatur untereinander nahe verbundenen Sprachen durchaus das Zentralgebiet seiner Schulstudien besessen zu haben: das gibt dem abgehenden Gymnasiasten einen Vorsprung, den keine unserer höheren Schulformen in den neueren Sprachen ähnlich vermittelt und der keineswegs durch die größere „Leichtigkeit" dieser Sprachen ausgeglichen wird. Denn wenn man es ernst nimmt mit der Erlernung einer Sprache, erweist sich keine einzige als leicht; die Leichtigkeit und die Schwierigkeit verteilt sich nur auf verschiedene Partien. Außerdem aber schließt das Erlernen lebender Sprachen eine viel größere Zahl von einzelnen Aufgaben ein, als das der — nicht toten, aber bloß literarisch lebendigen; und welche Not es auf der Schule dem neuphilologischen Fachlehrer verursacht, in den verhältnismäßig immer spärlichen Stunden alle diese mannigfachen Ziele im Auge zu behalten und ihnen wirklich entgegenzuführen, das macht sich schwerlich jemand klar außer denen, die mit der Aufgabe betraut sind. Ich habe nicht gefunden, daß sie oft

darüber klagten; aber die man gelegentlich klagen hörte, waren nicht die schlechtesten, sondern solche, die wirklich zum Ganzen strebten, und die von dem Maß ihrer Erfolge sich deutliche Rechenschaft gaben.

Denn freilich, ein Wunder ist's auch nicht, wenn viele wirklich nur einen Teil der Aufgaben im Auge behalten, nur einem Teil genügen und einen (mehr oder weniger wichtigen) Teil versäumen. Aber bei der Schätzung der Wichtigkeit wirken vielfach noch veraltete Maßstäbe. Dazu gehört z. B. das Gewicht des Buchmäßigen gegenüber dem frei Lebendigen, das Nichtgewinnen des just für dieses Fach richtigen Tempo bei den mündlichen Leistungen und bei schriftlichen Arbeiten, die Vorherrschaft des rein negativen Ideals der grammatischen Fehlerlosigkeit, in der Grammatik die Pflege eines mehr ins kleine gehenden Wissens, als eines sicheren Beherrschens des Großen, d. h. des regelmäßig Üblichen, die Freude am Tüfteln, das Verweilen beim Exceptionellen oder irgendwie Seltsamen, die Einprägung formulierter Bestimmungen anstatt der persönlichen Erarbeitung des rechten Sprachgefühls (z. B. bei der sogenannten Synonymik). Sichtlich ist das alles aus an sich schon unerfreulichen Gepflogenheiten althumanistischen Unterrichts übernommen, aber es wird hier weit unerfreulicher als dort. Und noch weiter läßt sich solche ungünstige Wirkung von drüben her verfolgen. Sie ist fühlbar, wo man als normales Ziel schriftlicher Ausdrucksfähigkeit ein nach den alten rhetorischen Normen zusammengearbeitetes Opus, den „Aufsatz", betrachtet, wo man eine Anzahl literarisch gesammelter Phrasen in einen sonst leblosen Text sozusagen hineinnähen läßt und damit Stilschreiben zu lehren glaubt, während man von dem fremdnationalen Stil dabei so fern wie möglich bleibt und dem Kenner nur um so verstimmendere Eindrücke gibt. Oder wo man keinen andern als den abstrakten oder sonstwie engen Wortschatz der historisch-literarischen Lektüre gewinnen läßt. Oder wo man nur einen schleppenden Betrieb der Lektüre kennt, sei es infolge der gewählten Stoffe oder mangelnder persönlicher Gewandtheit in der Behandlung. Oder ferner, wo man die Übersetzung in altüberlieferter, äußerlicher und damit die Muttersprache vergewaltigender Weise betreibt. Und überhaupt da, wo man für den Unterrichtsprozeß nur ein bestimmtes, enges Schema hat und ihn nach diesem das ganze Jahr hindurch ablaufen läßt, wie ja bekanntlich für den Lateinunterricht Derartiges jahrhundertelang in fester Geltung gewesen ist, nicht bloß in den Schulen der Jesuiten, sondern auch anderswo. Der Lehrer der neueren Sprachen muß eben ein sehr viel elastischerer Mann sein. Was des Jesuitenlehrers Tugend war, wird für ihn das Gegenteil. Er muß wechseln, muß erfinden dürfen und können. Und er muß noch etwas können, was die Lehrer der alten Sprachen sich niemals zuzumuten brauchten: ihm muß die gesamte physische Seite der zu lehrenden Sprachen durchaus vertraut sein.

Damit komme ich auf etwas sehr Elementares, dessen ganz entscheidende Wichtigkeit ich aber wieder einmal aufs bestimmteste betonen muß. Scheinbar ist ja wohl seit einigen Jahrzehnten allgemein anerkannt und allgemein proklamiert, daß „eine gute Aussprache" gelehrt und angeeignet werden müsse. Aber es klingt schon manchmal so, als ob diese selbstverständliche Sache sich auch ganz beiläufig erledigen lasse, als ob sich das Erforderliche bei dem selbstverständlich genügenden Können und Wollen des Lehrers schon finden werde, und die tatsächlich außer-

ordentliche Schwierigkeit der Aufgabe hört man kaum je hinlänglich würdigen. Dem entsprechend aber sind die Eindrücke der Praxis. Daß die Aussprache nach allen ihren Seiten und Punkten von Anfang an energisch gepflegt und ebenso weiterhin überwacht, daß sie in allen Klassen und bei allen Schülern ernst genommen wäre, das ist meiner Überzeugung nach so wenig die Regel, daß es — nun, daß es eine ziemlich seltene Ausnahme bildet! Genügt doch weder das schönste phonetische Wissen, noch das befriedigendste aktive Können des Lehrers dazu: die Fähigkeit, wirklich alle mangelhaften Lautbildungen der einzelnen Schüler zu hören, die Energie, sie niemals unkorrigiert durchgehen zu lassen, die Gewöhnung, über allen inhaltlichen Anforderungen diese formale ununterbrochen im Sinn zu behalten, ist nichts Häufiges, und in Wahrheit entspricht doch auch die Würdigung der ganzen Angelegenheit keineswegs allgemein ihrer tatsächlichen Bedeutung. In dem Maße, wie diese Sprachen für lebendige Verwendung, nicht bloß für taubstumme Privatlektüre oder für stille Briefschreiberei im kaufmännischen Kontor gelernt werden, ist die physische Richtigkeit eben wirklich die eine Hälfte der Gesamtaufgabe, oder doch die Grundmauer des Baues, und es ist nur die Nachwirkung älterer Kultur- und Schulzustände, die diese Auffassung verhindert. Auch der bildende oder doch schulende Wert dieser Spracherlernung liegt zu einem ganz wesentlichen Bruchteil eben auf der physischen Seite. Zumal es dabei zugleich eine Steigerung der Zumutungen von Stufe zu Stufe gilt. Ist das unwürdig, weil ungeistig? Sollen wir etwa wieder einmal die Versäumnis mit dem Hinweis motivieren hören, daß das ja das Können der Kellner sei und also für höhere Bildungsstufen nicht in Betracht komme? Oder sollen wir wieder hören, die Ausländer lernten ja auch nicht reines Deutsch sprechen, man werfe sich weg, wenn man den zufälligen Grillen des fremden Idioms ernstliche Bemühung zuwende? Tatsächlich lernen die Ausländer aus vielen europäischen Ländern sehr gutes und richtiges Deutsch sprechen, und seit einiger Zeit sind darunter auch diejenigen Ausländer, von denen es früher als ausgemacht galt, daß sie es weder je könnten noch möchten! Falsches Aussprechen muß in den Sprachstunden ebenso wenig durchgelassen werden, wie in den Singstunden falsches Singen, und ganz ähnliche Übungen müssen für jenes mit aller Gründlichkeit durchlaufen werden wie für dieses. Übrigens muß der Klassenlehrer auch alle defekten Laute ähnlich hören lernen, wie der Musikdirigent das mit den Tönen zu tun pflegt. Es gibt solche Lehrer, solche Klassen, solche Schulen; die Möglichkeit ist bewiesen.

Aber, um auf meine Klage zurückzukommen, die meisten der jungen Leute, die man nach dem Verlassen der Schule kennen lernt, haben in dieser Hinsicht das eigentlich normale Schulziel nicht erreicht. Wenigstens, wenn ich nach den mir bekannt werdenden neuphilologischen Studenten urteilen soll, und die werden doch nicht just die mangelhaftesten unter den Mitschülern gewesen sein? Daß sie zu den besten gehört hätten, würde man freilich doch auch mit Unrecht voraussetzen. Denn (und das führt auf einen neuen, nicht sehr lichten Punkt): wer sind eigentlich die abgehenden Schüler, die sich gerade für das Studium der neueren Sprachen entscheiden? Sind es die, bei denen im ganzen die Vorbedingungen am besten erfüllt sind? Nach meinen Erfahrungen scheint mir das leider nicht. Selbst ausgeprägte körperliche Mängel werden des öfteren gar nicht als

Hindernisse betrachtet, weil das lebendige Ziel nicht gesehen wird: also Zungenfehler, oder was man so nennt, auch Schwerhörigkeit. Und was die geistige Beschaffenheit betrifft, so müßte doch eigentlich eine gewisse innere Beweglichkeit, natürliches Interesse und Verständnis für allerlei Menschentum, leicht sich verfeinerndes Sprach- und auch Stilgefühl, feinere Nachahmungsfähigkeit, Literaturfreude, natürliche Redefähigkeit im Spiel sein. Statt dessen etwa nur Sinn für Buchstudium zu haben, nur die Prädestination zum Philologen im alten und engen Sinn — oder vielleicht auch keine bestimmte Eigenschaft dieser Art? In der Tat ergreifen offenbar nicht wenige das Studium der neueren Sprachen nur, weil sie irgendein akademisches Studium treiben, durch die Universität hindurch in eine bestimmte soziale Stellung kommen wollen und weil ihnen nach Beschaffenheit der durchlaufenen Schule wesentlich die Wahl zwischen Mathematik nebst Naturwissenschaft und lebenden Sprachen bleibt. Ich höre, daß oft die Lehrer wie die Mitschüler erstaunt sind über diejenigen der Abiturienten, die sich für dieses Fach entscheiden.

Und so bringt man denn aus mehreren Gründen zugleich keineswegs von der Schule das mit, womit man über die Schwelle der Universität treten sollte. Wie wünschenswert schon für dieses Stadium eine gewisse Gewöhnung an das Sprechen der Sprachen wäre, dabei will ich gar nicht verweilen; daß von den meisten höheren Schulen bis jetzt eine solche Gewöhnung nicht eigentlich mitgebracht wird, scheint mir, und wir brauchen das vielleicht gerade bei den Studierenden des Faches weniger zu beklagen, als bei andern; jene mögen ja nun erwerben, was sie noch nicht besitzen. Sie werden auch auf einem ganz anderen Gebiete sehr viel weniger voll vorbereitet sein, als man erwarten mag: auf dem der Grammatik nämlich. Denn einerseits die immerhin geringere Zahl der empfangenen Unterrichtsstunden, die mindere Dichtigkeit der Kette der Stunden, aber auch die kompliziertere und zugleich minder geschlossene Natur der französischen und der englischen Syntax, und am Ende auch die nicht so absolut seriöse Behandlung und Beurteilung lassen eine ähnliche Sicherheit, wie der junge Philolog sie im Lateinischen mitbringt (oder brachte?), nicht leicht zustande kommen — am wenigsten in einer Zeit, wo die Welt so einmütig gegen die Herrschaft „grammatischer Methode" protestiert. In welch besonderer Schwierigkeit die von Gymnasien kommenden Studierenden des Englischen sich befinden, braucht nicht ausgeführt zu werden. Wenn sie nur selber recht wüßten, woran sie sind! Wenn diejenigen, die während einiger Jahre ein wenig Englisch nebenbei getrieben haben, nun sicher den inneren Übergang zum vollen Ernstnehmen fänden, und diejenigen, denen diese Sprache bis dahin ganz fremd geblieben ist, wüßten, wie viel simples Lernen sie zunächst nachzuholen haben, bevor sie das wissenschaftliche Studium beginnen dürfen!

Doch das führt hinüber zum zweiten Teil meines Gesamtthemas, zum zweiten und alsbald auch zum dritten, indem ich diese beiden nicht formell zu trennen gedenke. Was bringen die Neuphilologen wirklich von den höheren Schulen mit und was pflegt ihnen zu fehlen? war die erste Frage. Die zweite ist: Wie pflegen sie ihr akademisches Studium einzurichten und wie sollten sie es einrichten? Und

da ergibt sich die nächste Antwort aus dem bis jetzt Dargelegten. Vor allem müßten sie darauf bedacht sein, die konkreten Unterlagen zu ergänzen. Dem wissenschaftlichen Studium im engeren Sinne müßte bei den meisten ein Vorkursus vorausgehen, der durchaus der völligeren schulmäßigen Erfassung der aktuellen Sprachen zu widmen wäre, volle phonetische und volle grammatische Sicherheit brächte und dazu, was mindestens ebenso wichtig ist, im Zusammenhang mit einem reichlichen und lebendigen Sicheinlesen in gute Prosa und angeschlossenen Übungen ein anständiges Maß stilistischer Sicherheit. Denn erst, wenn dies (wozu ich wohl noch ein ebenfalls anständiges Maß von „lexikalischer Wohlhabenheit" fügen sollte) erreicht ist, kann das historische Studium der Sprache (das ja als solches im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Studiums steht) vernünftigermaßen begonnen werden. Andernfalls gibt es nur — und alle Tage trifft das so ein — ein großes Durcheinander, eine große Selbsttäuschung in Beziehung auf die errungene Stufe, ein neutralisiertes, nichtiges Ergebnis.

Wie ist es überhaupt mit der Organisation des akademischen Studiums durch den einzelnen Studenten? Diese Organisation richtig zu treffen, ist unter den bei uns obwaltenden Umständen — ich muß wieder das Urteil fällen wie vorhin: wirklich ungeheuer schwer — wegen des Vielerlei, das zugleich erstrebt werden soll, wegen mangelnder guter Tradition, wegen vermißten Ineinandergreifens der lehrhaften Darbietungen, wegen des Mißverhältnisses zwischen der verfügbaren Zeit und den sich erhebenden Anforderungen. Es wäre ganz genug verlangt, wenn jemand in vier Jahren von dem Standpunkt des gewöhnlichen Schulwissens aus sich zu einer allseitig wohlbefriedigenden Herrschaft über eine der Sprachen erheben sollte; das könnte die acht Semester völlig ausfüllen. Aber wie viel anderes soll der arme Mensch bei uns gleichzeitig studieren und akquirieren? Wie sucht jeder Fachdozent seinem Gebiete die vollste Breite zu geben, die ganze Wucht der echten Wissenschaftlichkeit hineinzulegen, die ganze Strenge der Methode auf jedem der besonderen Gebiete wirksam zu machen, und wie zuversichtlich fordert jeder die Erweiterung der Studien auf die angrenzenden Gebiete! Französisch darf man nicht studieren wollen ohne Provenzalisch, nicht ohne Italienisch und die anderen neueren romanischen Sprachen (und Literaturen!); aber man darf es auch nicht ohne ordentliche Kenntnis des Lateinischen, und anständigerweise nicht ohne die des Griechischen, und daß eine Autorität die Notwendigkeit mindestens auch noch von Neugriechisch deduzierte, ist Ihnen vielleicht ebenso in Erinnerung wie mir. Ebensowenig darf man Englisch studieren wollen ohne Gotisch, Althochdeutsch, Altsächsisch, Altnordisch!

Und diese beiden großen Sprachgebiete sollen dann doch meist verbunden werden und es soll ein drittes wissenschaftliches Studienfach hinzukommen, das seinerseits wiederum sehr vielseitige Ansprüche erheben wird, und es soll Philosophie studiert sein und so manches andere! Aber scheint nicht jeder Examinator zu denken, der Kandidat habe just auf sein Fach die 8 oder 10 Semester verwenden können, ist er nicht erstaunt über alle die schönen Bücher, die der Prüfling noch nicht gelesen, noch nicht durchgearbeitet hat, oder deren Inhalt ihm wenigstens gar nicht mehr recht gegenwärtig ist? Für den Germanisten soll der Kandidat wirklicher Germanist sein, für den Anglisten gleichzeitig veritabler Anglist,

für den Romanisten echter Romanist, für den Philosophen, wenn nicht ein kleiner Philosoph, dann doch ein Mensch, der philosophisch denken gelernt hat (was, nebenbei gesagt, nicht so gar wenig ist, namentlich für gewisse, übrigens nicht einmal verächtliche Köpfe). Und wenn derselbige Kandidat in seinen eigentlichen Wissenschaften auch bloß die Probleme kennen gelernt haben soll, alle die interessanten Probleme aus allen Ecken oder Linien, dann ist auch das viel mehr als es scheinen mag: man kann die Probleme nicht kennen, ohne sie als solche zu verstehen, und dieses Verständnis kann nur herauswachsen aus eindringender sachlicher Orientierung.

Man ist seit Jahrzehnten so sorgsam bemüht, von den Schülern der höheren Schulen alle zuweitgehenden Zumutungen fernzuhalten: da wird sehr viel berechnet, erprobt, verglichen, abgewogen. Hat schon jemand einmal an eine Berechnung der Zeit und des Umfangs der Anforderungen bei unseren Studierenden gedacht, an eine wirklich gründliche Berechnung des Möglichen, unter Einteilung auf Semester, Monate, Tage, Stunden? Aber natürlich, der reife junge Mensch muß sich durch die Schwierigkeiten hindurchzuschlagen wissen! Wie er die herrliche akademische Freiheit besitzt, so muß er auch eine herrliche persönlich-geistige Beweglichkeit gewinnen, Begeisterung muß ihn die steilen Höhen hinaufziehen, durch all das Dickicht hindurch, über all das Geröll und Geriesel! Müde natürlich darf er nicht werden, Zeiten der Mutlosigkeit dürfen nicht über ihn kommen, oder der Dumpfheit, der Verwirrung (obwohl solche Zeiten sich sehr natürlich einstellen); es darf nicht die Fülle des Aufzunehmenden sich neutralisieren (obwohl das doch eine sehr natürliche Wirkung ist). Er muß auch — um von seinen etwaigen sonstigen Bildungszielen und Lebensrechten gar nicht zu reden — er muß immer seine volle körperlich-geistige Frische besitzen, obwohl seine ganzen Lebensverhältnisse vielleicht nur zu geeignet sind, ihm diese Frische zu benehmen, zu versagen: nach den mir bekannt gewordenen Lebensläufen muß z. B. in Berlin der größere Teil der Studierenden dieses Faches seine Subsistenz durch Privatstunden gewinnen, und was das sagen will zu schildern, unternehme ich nicht, schon weil es gar zu betrübend wäre. Bei den höheren Schulen erhebt das Publikum sehr mit Unrecht die Klage, daß der Wissensstoff sich immer mehre: dort wird immer wieder gesichtet und ist im ganzen seit einem halben Jahrhundert viel mehr Verminderung und Erleichterung eingetreten als stoffliche oder formale Erschwerung. Aber die Wissenschaften als solche werden ja immer reicher, differenzierter, exakter, und ihre Vertretung auf den Universitätskathedern entfaltet sich demgemäß, und auch für die Prüfungen ist es eine natürliche Erscheinung, daß immer mehr kleine Dinge groß werden.

Es ist ja eine gewisse Verbesserung der Situation dadurch herbeigeführt, daß nach unserer preußischen Prüfungsordnung von 1898 eine Art von Jury gebildet wird und der Examinator eine gewisse Rückversicherung gegen den Verlust des rechten Maßes besitzt, und als verständiger Mann faßt er es wirklich so auf; aber es scheint doch auch andere Auffassungen zu geben und andere Gepflogenheit hie und da noch fortzubestehen. Eins nun kann man zum Glück nicht behaupten, was aus einer älteren akademischen Anekdote geschlossen werden könnte. Einem angehenden Göttinger Dozenten sagte bei seinem Antritt ein viel älterer,

erfahrener und satirisch angelegter: „Unsere Sache ist die einfachste von der Welt: Freiheit und Gleichgültigkeit ist die Devise." Dergleichen trifft gegenwärtig jedenfalls innerhalb der neueren Philologie durchaus nicht zu. Es ist natürlich ein Unterschied in Art und Maß des Interesses, das die Professoren an ihren Studenten nehmen, ein Unterschied je nach persönlicher Wesensart, nach Lebensalter, nach Größe und vielleicht auch nach Überlieferung der einzelnen Universitäten, auch nach der bestimmteren Beschaffenheit des Lehrgebiets und nach andern Verhältnissen; aber soweit mein Gesichtskreis reicht, ist gerade unter den neuphilologischen Universitätslehrern ein intensives Interesse und selbst eifrige Fürsorge für ihre Zuhörerwelt weithin vorhanden, was ich doch wohl nicht deshalb in diesem Augenblick zu verschweigen habe, weil einige derselben hier persönlich anwesend sind und ich scheinen könnte den Anwesenden Komplimente zu machen. Ich mache ja auch nicht bloß Komplimente! Ich finde es auch sehr natürlich, wenn innerhalb dieses Faches jene persönliche Teilnahme lebendig ist: schon mit der verhältnismäßigen Jugend der Wissenschaft hängt das zusammen, abgesehen von der früher berührten Überfülle des zu durchdringenden Stoffes und der Mehrheit der zu verfolgenden Ziele. Wie viel höchst dankenswerte Hilfe in Gestalt wissenschaftlicher und praktischer Einrichtungen nebst steter persönlicher Zugänglichkeit den Studierenden geboten werden kann, davon habe ich aus dem mir nächstliegenden Beobachtungskreis die allererfreulichsten Eindrücke. Aber die reichlichste und freundlichste Hilfe hilft nicht über Schwierigkeiten und Nöte hinweg, die zunächst in dem Umfang der Aufgabe und in dem Maße der vorhandenen Zeit und Kraft liegen, und mitunter zieht vielleicht die sehr kräftige Persönlichkeit eines akademischen Lehrers die jungen Leute allzu übermächtig in ihre eigenen, sehr hochgelegenen Bahnen hinein.

Noch einmal: bei den höheren Schulen klagt man, aber man bemüht sich dort auch um das rechte Verhältnis von Rezeptivität und Spontaneität der Schüler; auch für die Universitäten besteht diese Schwierigkeit, ist Verfehlung dieses Verhältnisses möglich und wird die rechte Lösung nicht von selbst gefunden. Es wäre eben doch eine Reihe von sehr bestimmten Organisationsfragen aufzugreifen; nirgendwo bedürfte das Universitätsstudium gewisser der organisierenden Vereinbarung als innerhalb der neueren Philologie. Und daß hier die Willigkeit der einzelnen, sich in einen wohlgeformten allgemeineren Rahmen einzufügen, von vornherein versagen werde, wird man doch nicht annehmen dürfen. Die Männer der exakten Wissenschaften haben kürzlich ein Beispiel gegeben; Felix Klein hat sie noch in Basel gut vertreten; ich würde gerne gewisse Stellen aus seinem Vortrag hier vorlesen, aber ich muß weiter eilen.

So also sollte die Organisation in keinem Falle gemeint sein, daß nicht dem Studierenden selbst — nicht bloß ein Maß von Wahl und Bewegungsfreiheit verbliebe, sondern auch von Verpflichtung zur Selbstentscheidung und zur Selbstbildung. Wiederum gerade dem Studierenden der neueren Sprachen, oder doch und zumeist dem künftigen Lehrer dieser Sprachen. Ich habe vorhin von gewissen Eigenschaften gesprochen, die man bei der Ergreifung dieses Studiums eigentlich mitbringen müsse. Und gewisse Eigenschaften, diese selbigen und noch andere, muß man auch während des Studiums wirklich bewähren. Namentlich aber

muß man sich nicht von einer falschen Überlieferung beherrschen, nein, unterwerfen, nein, zugleich in die Irre führen und lähmen lassen. Es gilt, das rechte Gleichgewicht zwischen verschiedenen Gewichten herzustellen. Ich darf hier vielleicht daran erinnern, daß mich die Wahrnehmung der Irrungen und Nöte so vieler Studierender und Kandidaten vor einigen Jahren dazu trieb, eine kleine Schrift über „Das akademische Privatstudium der Neuphilologen" (Halle 1906, Buchhandlung des Waisenhauses) ausgehen zu lassen, in der ich auf die tatsächlichen Aufgaben hinwies, wie sie dem Studierenden für seine Person zu lösen blieben, ganz neben der Aufnahme der wissenschaftlichen Lehre her. Der Erfolg der Schrift war ein dreifacher. Von fast allen Professoren des Faches an deutschen Universitäten, an die ich sie gesandt hatte, bekam ich lebhaft zustimmende Antworten (ich könnte den „Dossier" hier *in natura* vorlegen), Ausstellungen bezogen sich nur auf vereinzelte Punkte, wobei ich unmöglich die Annahme machen kann, daß die Höflichkeit der deutschen Professoren stärker sei als ihre Wahrheitsliebe. Bei verschiedenen Nichtfachleuten von persönlicher Bedeutung erweckte sie gewaltiges Erstaunen, verbunden mit Respekt und Mitleid: „also so ungeheuer Vieles und Schweres wird von diesen Jüngern der neueren Philologie erwartet? Das geht ja weit über alles, was den andern angesonnen wird!" Und bei den Studierenden selbst war, so viel ich ermessen kann, der Erfolg der, daß, die das Schriftchen lasen, sich in Verlegenheit gesetzt fanden, daß es aber eine rechte Wirkung schon deshalb nicht tat, weil es zu Ungewohntes und Unbequemes verlangte, auch weil es von keinem anerkannten Fachtheoretiker ausging, weil die Überlieferung und die Neigung nach ganz anderer Seite wies; und so wird das Schriftchen, das man ja auch für 25 oder 30 Pfennige hätte erwerben müssen, wohl rasch aus dem Gesichtskreis verschwunden sein.

Ich hatte mich damals auf das „Privatstudium" beschränkt: in die Berufsauffassung der Universitätslehrer wollte ich nicht hineinreden. Aber heute möchte ich doch ausdrücklich auch um deren Hilfe bitten. Die Studenten allein können sich nicht genug aus der Not heraushelfen; es muß ihnen doch noch mehr geholfen werden, nicht durch reichlicheres persönliches Dirigieren oder Kontrollieren im einzelnen, aber durch die rechte Abstimmung der Anforderungen, die rechte Vereinbarung der Dozenten, die rechte Orientierung über das Verhältnis der Ziele, über vernünftige Abfolge und Zeitverteilung. Und darüber freilich müßte denn ein hinlängliches Einverständnis unter den Dozenten sowie namentlich auch Examinatoren gesucht und gefunden werden.

Nochmals: wie treiben es die Studierenden gegenwärtig? Daß sie, noch ohne die nötige Festigkeit der Grundlage gewonnen zu haben, sich alsbald auf das historische Sprachstudium zu werfen pflegen, ist schon vorhin zur Sprache gekommen, und auch, daß das nur verwirrend und in gewissem Sinne lähmend wirken kann. Aber das ist überhaupt nur eine Seite, nur ein Symptom ihres inneren Verhältnisses zum Ziel. Sie möchten ein wissenschaftliches Studium treiben, und diesen Charakter fühlen sie da verwirklicht, wo sie sich möglichst weit von dem gegenwärtig Lebendigen entfernt wissen, beschäftigt mit Gebieten, die dem bloß Gebildeten ganz verschlossen (oder gleichgültig) bleiben, innerhalb deren aber auch nichts unmittelbar zu erfassen, sondern alles streng methodisch zu er-

forschen und zum Teil zu ergrübeln ist. Den wirklichen Wert, ja die Notwendigkeit gerade diese Studien anzuzweifeln, muß uns ganz fern liegen: aber die jungen Leute versinken darin zu voll, zu früh und zu dauernd; sie versäumen darüber, was sie an sonstigem Verstehen und Können bei sich auszubilden hätten.

Suchen wir das wirkliche Bedürfnis, das wünschenswerte Gleichgewicht einmal kurz zu kennzeichnen, so handelt es sich um das rechte Verhältnis zwischen der Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der Sprache und derjenigen ihres gegenwärtigen Bestandes, um das Verhältnis zwischen Wissen, Verstehen, äußerem oder technischem Können und feinerem persönlichem Können oder Vermögen, zwischen autoritativ Übernommenem und persönlich Erkanntem, innerlich Erarbeitetem, zwischen generellem Studium und speziellem, auch zwischen Sprach- und Literaturstudium, oder noch einfacher zwischen Lesen, Schreiben und Sprechen, oder zwischen literaturgeschichtlichem Wissen und literarischem Verständnis, zwischen Wissenschaftlichkeit und persönlicher Durchbildung. Nach allen diesen Seiten ein ideales Gleichgewicht zu finden, oder gar allgemein zu sichern, ist natürlich ein unmögliches Ziel. Aber grobe Verfehlungen nach diesen verschiedenen Seiten, allzugrobe Verfehlungen sind zu sehr an der Tagesordnung, und ihnen gilt es nach Möglichkeit zu steuern.

Da ist freilich zunächst der natürlichen Sprödigkeit, Schwerfälligkeit, Verlegenheit unserer deutschen jungen Leute zu gedenken, neben jener eigentümlichen Überschätzung alles dessen, was an Gelehrtentum streift, und Unterschätzung des Ideals hoher persönlicher Bildung. Auch viel innere Bequemlichkeit ist doch mit im Spiele. Man kann zugleich fleißig und bequem sein! Sich selber eine rechte Aktivität zuzumuten, sich umzubilden oder umzugewöhnen, etwas Neues aus ihrem alten Menschen zu machen, sich zu täglichen Übungen zu bequemen, sich namentlich auch versuchsweise hören, kontrollieren, erproben zu lassen, liegt den meisten ganz ferne. Ihre Aussprache, ihre Lesefähigkeit, ihr Sprechen, ihren Wortschatz, die grammatische und stilistische Sicherheit im Schreiben beständig zu vervollkommnen, kommt ihnen nicht in den Sinn. Sie wollen da in verkehrter Weise auf Semester oder Studienjahre verteilen, was durchaus durchlaufend getrieben werden muß, und in Wirklichkeit schieben sie möglichst lange auf, was ihnen als unbequeme Zumutung erscheint, wobei sie sich mit einem falschen Stolz auf Wissenschaftlichkeit rechtfertigen. Darüber also müßten sie gründlich aufgeklärt werden.

Und mit dieser Verspätung kreuzt sich dann eine Art von falscher Verfrühung. Es ist höchst bedauerlich, wenn diese jungen Stümper oder tatsächlichen Ignoranten etwa vom dritten Semester an auf ein spezielles Thema sich versteifen, das eine Doktorarbeit ergeben soll, und noch viel bedauerlicher, wenn sie ganze Jahre auf eine solche Arbeit verwenden. Doktordissertationen, die vielmehr einen niederen Handlangerdienst für die Wissenschaft bedeuten, als den Erweis einer tüchtigen, persönlichen Bildungsstufe innerhalb derselben, sind überhaupt nichts für uns Erfreuliches. (Eigentlich ästimieren wir den Doktortitel doch nur da, wo eine gute wissenschaftliche Bildung ohnehin in allgemeinerer Weise, durch den tatsächlichen gesamten Studiengang, verbürgt ist. Wenn eine gescheite Dame, um den Doktortitel zu erlangen, eine Dissertation schreibt über die Lohnverhältnisse in der Ber-

liner Filzschuhfabrikation, oder ein junger Historiker oder Kameralist eine solche über die Salzsteuer unter einem bestimmten brandenburgischen Kurfürsten, so wollen wir zwar solchen Personen den begehrten Titel nicht mißgönnen, aber wir behalten das Gefühl, daß ein höherer geistiger Gesamtwert noch nicht verbürgt sei, daß der Titel doch in anderer Weise aus dem persönlichen Bildungserwerb herausgewachsen sein müßte.) Eine allgemeine wissenschaftliche Durchbildung wollen wir vor allem gesichert wissen. Als normal erscheint mir in unserem Falle, daß ein Studierender sein Studium in acht Semestern vollende, und wenn er promovieren will, daran dann ein neuntes und etwa zehntes schließe. Mehr als drei Vierteljahre oder etwa ein ganzes Jahr sollte keine Doktorarbeit dauern: sonst ist sie entweder verfrüht begonnen oder der Gegenstand unrichtig oder doch ungünstig gewählt und die Wirkung auf die gesamte Entwicklung des Bearbeiters eine eher schädigende als fördernde. Übrigens wird in dieser Beziehung gegenwärtig auch insofern zu wenig gerechnet, als zwischen der Vorbereitungszeit auf das Leben und der allenfalls zu erhoffenden Zeit des Lebens selbst doch ein vernünftiges Verhältnis bleiben müßte; wenn die erstere zwei Fünftel ausfüllt, ist wahrlich das Äußerste verwirklicht.

Aber ich muß auf die Bedeutung der Wissenschaftlichkeit noch einen Augenblick eingehen dürfen, über die mir, offen gestanden, nicht die rechte Klarheit zu herrschen scheint. Wissenschaft an sich ist eins der großen, der edelsten Strebensziele und Betätigungsgebiete der Menschheit, *in concreto* eines ausgezeichneten Bruchteils derselben. Wir sagen uns auch als Deutsche gern, daß wir diesem Ziele sehr ernste Hingebung gewidmet, an ihren Errungenschaften einen schönen Anteil haben und daß darin ein wichtiger Teil unseres nationalen Wertes beruht. Die großen Pfleger und Träger der Wissenschaft rechnen wir mit Zuversicht zu den Führern im Fortschritt menschlicher Wertentwicklung, ähnlich wie die großen Künstler, mit denen die Zusammenstellung am beliebtesten ist, ja beinahe sicherer als diese, deren Leistungen sich nicht so aufeinander bauen, wie diejenigen der Wissenschaft. Draußen gibt es freilich noch andere Maßstäbe, und es werden als Wertmenschen ersten Ranges die Vertreter anderer Gebiete und anderer Eigenschaften ebenso sicher gerechnet, große Realisten wie Idealisten. Denn auch die letzteren sind keineswegs auf die Träger von Wissenschaft, Kunst und etwa Religion beschränkt. Aber sehr verständlich: dem einzelnen ist der Idealismus, den sein Gebiet nährt, leicht der Idealismus schlechthin, oder doch der eigentlichste und sicherste. Und so liegt es sichtlich dem Mann der Wissenschaft (vielleicht ist „Mann" schon eine zu unmoderne Beschränkung?) nahe, außerhalb seiner persönlichen Sphäre etwas wie Inferiorität zu sehen; in dem Maße, wie man dem vollen wissenschaftlichen Charakter nahe kommt, erhöht sich in seinen Augen der Personenwert. Gerne wird auch für alle Gesichtspunkte, die neben der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnis Geltung beanspruchen, der herabwürdigende Ausdruck „Banausentum" gebraucht, meist mit sehr imponierender Wirkung, aber doch mit einer Verschiebung der Wertmaßstäbe, mit Verkennung einer reichen Wirklichkeit, auf Grund von Anschauungen aus einer ganz anderen Kulturperiode.

Ist es auch in Wirklichkeit schon die Wissenschaft, die den Wert der durch

Universitätsstudien Hindurchgegangenen ausmacht, die wissenschaftliche Ausstattung oder doch die wissenschaftliche Schulung? Früher hießen diese alle auf Lebenszeit die „Gelehrten", sie bildeten die „gelehrten Stände", und „gelehrte Schulen" hießen schon die Anstalten, die ihnen entgegenführten. Die frühere Anschauung war wirklich die, daß man nicht einmal eigentlich die Wissenschaft, sondern das Wissen beziehen müsse, um dann das Rechte zu können, zu wollen, zu fühlen, zu sein. Diese Anschauung hat seit dem Altertum bis an die Schwelle des 19. Jahrhunderts vorgeherrscht. Des Unterschieds von Wissen und Wissenschaft ist man sich seitdem sehr bestimmt bewußt geworden. Und des Unterschieds von wissenschaftlicher Ausbildung und persönlicher, beruflicher Tüchtigkeit und Wertbildung allmählich ebenfalls, aber nicht in allen Kreisen gleich, und wohl nicht genug in den Kreisen der Wissenschaft selbst. Der Mann, der sich der Wissenschaft ganz hingibt, ist damit ein ganzer Mann, und wenn die ausdrücklich streng intellektuelle Betätigung eine gewisse Einseitigkeit seiner Wesensentwicklung bedeutet, so ist diese Einseitigkeit mit einer gewissen Größe vermählt und wird durch das beherrschende Gefühl der unbedingten Verpflichtung wie der Forscherfreude schön ergänzt. Aber die bloßen zeitweiligen Empfänger wissenschaftlicher Belehrung und selbst Schulung oder Übung müssen nicht an dem Maße ihrer Wissenschaftlichkeit ihren Menschenwert in ihrem Berufe haben. Für sie bildet jene wissenschaftliche Ausstattung nur eine Unterlage wertvoller Lebensbetätigung.

Was hinzukommen muß, ist durchaus nicht nebensächlich, nicht bloß untergeordnet „praktisch", durch die Ausübung selbst zu erwerben wie ein System technischer Kunstgriffe, oder als Routine zu übernehmen! Macht den ausgezeichneten Schwurgerichtspräsidenten seine Wissenschaft zu dem, was er ist? Oder den überragenden Oberstaatsanwalt, oder den erfolgreichen Rechtsanwalt, den bedeutenden Prediger und Seelsorger, den trefflichen Arzt, den berühmten Chirurgen? Was ist es, was da hinzukommen muß? Etwas, was doch dem Künstlertum nahe kommt, einem persönlich menschlichen Künstlertum, ein inneres Schauen und Treffen, ein Walten unmittelbarer Kräfte. Die besten der Theoretiker weisen das meistens nicht auf, weil das eine Gewicht zu schwer ist, um ein Gleichgewicht entstehen zu lassen. Aber mit den Lehrern ist es doch wohl anders? Hier ist doch wohl das Verhältnis zwischen der zu erwerbenden Wissenschaft und der Berufstauglichkeit ein viel engeres, gewisseres? Diese Anschauung wird in der Tat im ganzen noch zu unbefangen gehegt. Das große Publikum sieht in den Lehrern der höheren Schulen überhaupt nur Leute, die sich ein breites und sicheres Schulfachwissen angeeignet haben und das den Schülern beizubringen trachten. Und die Universitäten sehen in ihnen gerne nur Apostel ihrer Wissenschaften in den Niederungen der gewöhnlichen Menschheit und der lernpflichtigen Jugend. Wissenschaftliche Zuverlässigkeit und wissenschaftliche weitere Empfänglichkeit sind dann die beiden entscheidenden Tugenden; und die besten jungen Köpfe zu wissenschaftlichem Streben anzuregen, ist das entscheidende Verdienst. Aber man kann mit derartigen Eigenschaften doch im ganzen ein schlechter Lehrer sein.

Von irgendwelcher Würde der Pädagogik will zwar die akademische Welt selten etwas wissen, namentlich weil sie sich die Sache hartnäckig falsch vorstellt.

Aber, wenn nichts anderes, so wird die neuere exakte Psychologie schon allmählich die berechtigten Ansprüche fühlbar machen. Jedenfalls ist die Fähigkeit, die Jugend nach aller ihrer Stufen, Stadien, Bedürfnissen, Klüften zu verstehen, eine ebenso große, wie wenige Sache und schließt große Zukunftsaufgaben ein, wie sie eben in der Gegenwart noch nicht erfüllt zu sein pflegen. Doch abgesehen davon: soll etwa die Behandlung eines Autors, eines Dichters, eines Prosatextes, auch einer grammatischen Erscheinung usw. im Schulunterricht das Gleiche sein, wie im Universitätsseminar, das Gleiche nur in abgeschwächter Form, in etwas kümmerlicherer Verwirklichung? Sie muß vielmehr etwas ganz Andersartiges sein, und diese andere Art muß der Lehrer aus seinem unmittelbaren (auch pädagogischen) Fühlen und aus seiner gesamten persönlichen Bildung ziehen.

Anforderungen ähnlicher Art haben auch die Lehrer anderer Fächer zu erfüllen, auch für sie ergibt die Wissenschaft noch keineswegs die Grundlage ihres beruflichen Könnens. Aber bei dem Lehrer der neueren Sprachen ist das Verhältnis besonders deutlich, besonders wichtig. Den Studenten muß man durchaus das Bewußtsein beibringen, daß sie eine Art von künstlerischer Selbsterziehung zu leisten haben, daß es für sie (sofern sie eben Lehrer der neueren Sprachen werden wollen) ähnlich sinnlos ist, nicht Tag für Tag ihr Können zu üben, zu erproben, zu vervollkommnen, wie für den Musiker während des Besuchs des Konservatoriums, wo er ja auch allerlei Theorie und Geschichte oder Literatur studieren muß. Unter diesem Können des Neuphilologen verstehe ich keineswegs bloß oder ausdrücklich das Sprechenkönnen, das ja natürlich nicht fehlen darf, aber doch sehr verschiedene Grade zuläßt; sondern ich denke z. B. auch an das mustergültige Vorlesen, an das Umschreiben, Deuten, an die wirkliche Vertrautheit mit vielen Seiten und Gebilden der Sprache, wie sie nur aus treulich aufmerksamem Verkehr mit ihr erwächst. Ein Student, der nicht gewisse Hilfsmittel immer auf seinem Tische liegen hat und nicht tagtäglich mit ihnen an seiner eigenen Vervollkommnung in diesem Sinne arbeitet, ist ein Tor, den man doch vor allem über seine Torheit aufklären sollte.

Damit möchte ich den Wert der Wissenschaft, der wissenschaftlichen Ausstattung und Schulung, für die künftigen Lehrer nicht herabsetzen. Sie bedürfen derselben, weil wirklich zwischen wissenschaftlich gebildeten und nur sonst gebildeten Menschen ein tiefgehender Unterschied ist, in ihrer Art zu urteilen, in dem Maß ihres geistigen Verantwortlichkeitsbewußtseins, dem Zusammenhang ihrer Gedanken, dem ganzen geistigen und damit auch gewissermaßen moralischen Habitus, und weil nur Personen von diesem Habitus uns als des höheren Lehramts würdig gelten; sie bedürfen ihrer, weil sie einer unbedingten Lehrsicherheit bedürfen, und weil die beste innere Lehrsicherheit erst der hat, der hinter dem unmittelbar zu Lehrenden auch die Hintergründe und Zusammenhänge, das ganze Gewordensein der Normen und Formen kennt; sie bedürfen aber auch der Wissenschaft und des dauernden wissenschaftlichen Interesses, (das doch eben nicht ohne einmalige gründliche Einführung in die Wissenschaft möglich ist), weil sie immer ihrerseits Lernende bleiben sollen und nur als weiterhin Lernwillige lehrend in rechter Weise lebendig bleiben. Sie können ihre Wissenschaft auf eine sehr

mißbräuchliche Art in die Schule tragen, wie das oft genug — nicht etwa just oder zumeist von Neuphilologen — geschehen ist: aber das ändert nichts an jenem objektiv vorhandenen Bedürfnis, das übrigens auch die Lehrer der verschiedenen Unterrichtsfächer miteinander verbinden und ihnen gleiche Würde erhalten soll.

Nun muß aber das Gebiet der Wissenschaft schon für die Universitätszeit zugleich die rechte Weite und Begrenzung haben; es dürfen nicht Teilgebiete das Ansehen der Wissenschaft für sich allein in Anspruch nehmen, es darf nicht das Gewicht ohne Berechtigung verschoben werden. Daß es innerhalb der neueren Philologie auf unseren Universitäten vielfach so ist, brauche nicht erst ich zu konstatieren; wie es geschichtlich dazu gekommen ist, daß nämlich die älteren Stufen der Sprachgeschichte eine so weitgehende Bevorzugung vor späteren und neueren empfangen, kann man ja sehr wohl verstehen. Man kann auch zugeben, daß jene Sphäre ihre methodischen Vorteile bietet, daß das Verständnis der Vorstadien am sichersten begründet werden muß, daß hier das Autodidaktische am wenigsten zureichen würde. Aber die Studenten direkt oder indirekt zu dem Irrtum veranlassen, daß damit der Hauptteil geleistet sei und darauf bei weitem die Hauptarbeit fallen müsse, heißt ihnen großen Schaden tun, und damit auch den Schulen, an denen zu wirken sie sich tüchtig machen sollen. Ich will noch ausdrücklich zugestehen, daß der einzelne Fachprofessor das Recht haben muß, sich mehr als Vertreter der Wissenschaft und als Bildner oder Anreger neuer Forscher zu fühlen, denn als Bildner von Lehrern für höhere Schulen, und demgemäß auch das Gebiet seiner Vorlesungen zu wählen. Indessen wenn er damit den Studierenden eine falsche Vorstellung von ihrem Studienziel gibt, ist es schon sehr zu bedauern. Und neben solchen Dozenten dürfen dann andere nicht fehlen, die die rechte Ergänzung gewährleisten. Ist es doch überhaupt ein nur aus der Nachwirkung vergangener Verhältnisse zu erklärender Zustand, daß Fächer von dem ungeheuren Gesamtumfang, wie sie hier in Rede stehen, durch je eine Professur vertreten sind oder allenfalls hie und da durch zwei. Und darin muß ja die Zukunft unbedingt Wandel schaffen. Freilich ist die Zukunft mitunter etwas schwerhörig oder schlaftrunken, während sie auch jäh und stürmisch heranziehen kann. Daran, an diesem Tempo, kann der einzelne schwer etwas ändern.

Was kann überhaupt der einzelne? Darum habe ich eben hier mir das Wort erbeten, um eine gewisse Gemeinsamkeit der Auffassung anbahnen zu helfen. Worin sie liegen soll, brauche ich schwerlich nochmals zu sagen. Daß man mit solchen Ausführungen, wie ich sie gemacht habe, immer die Aussicht hat mißverstanden und abgewiesen zu werden, lehrt die Erfahrung. „Der andere hört von allem nur das Nein." Der Vertreter der Universitätsüberlieferung hat meist ein Ohr nur für die Zweifel an der unbedingten Berechtigung dieser Überlieferung. Daß man die „Wissenschaft" anfechte, ihren Wert herabsetzen, ihr Recht beschränken, ihre Entfaltung hemmen wolle, daß man dem Idealen Unidealeres, Gewöhnlicheres, Banausisches entgegenstellen wolle, das ist die zu befürchtende Auslegung. Für meine Person scheue ich diese Gefahr nicht. Wer hätte in allen Stücken ein gutes Gewissen? Aber im Punkt des Idealismus habe ich kein schlechtes. Bliebe die Frage der Urteilsfähigkeit, und da kann man ja aus irgendeiner Ecke der deutschen Kulturwelt unversehens ein sehr schlechtes Zeugnis erhalten. Aber ich leugne zum

fünfzigsten Male, daß das rechte Ziel der höheren Schulbildung und die Unterrichtsnormen auch in den einzelnen Fächern just von den Universitäten aus zu bestimmen seien, etwa just durch die berühmtesten der Fachdozenten, und daß die höhere Schule wesentlich geeigneten Nachwuchs für die fachlichen Hörsäle zu liefern hätte. In den verschiedensten Bildern habe ich das klar zu machen versucht: den Goldminenunternehmer gegenübergestellt dem Goldschmied, den Hochofeningenieur dem Waffenschmied und so weiter. Leider habe ich nicht gesehen, daß meine Bilder nennenswerten Eindruck gemacht hätten. Sie gefallen, wie es scheint, nur mir selbst. Aber daß eine Bewegung einsetzt, die eine neue und höchst nötige Klärung in unsere Angelegenheit bringt, glaube ich doch oder sehe sie schon.

Haben nicht auf der Philologenversammlung zu Basel drei Neuphilologen die Frage des rechten Universitätsunterrichts behandelt? Brandl, Wetz und Schneegans! Wie gerne würde ich zu ihren Urteilen und Forderungen jetzt auch im einzelnen hier Stellung nehmen, zumal alle drei mir die Ehre erwiesen haben, Abdrücke ihrer Vorträge mir zu schicken, was ich also doch als ein Zeichen dafür betrachten darf, daß sie mich nicht für ganz unwürdig hielten in der Sache zu urteilen. Aber meine Zeit läuft ab und so muß ich jetzt darauf verzichten. Daß gewisse neue Gesichtspunkte in Basel eine gute Aufnahme gefunden hätten, scheint mir nach dem Vernommenen nicht. Gleichwohl: eine Bewegung ist da. Viele einzelne, auch die nicht gerade vor breiterer Öffentlichkeit Hervorgetretenen, haben über die Situation nachgedacht, nur kreuzen sich die Gedanken bis jetzt gewissermaßen bloß in der Luft, zu recht planvollem Austausch mit der ruhigen Absicht der zu findenden besten Organisation ist es noch nicht gekommen. Es muß aber das geschichtlich Gewordene, durch natürliche Selbstorganisation zustande Gekommene sich immer wieder einmal der planvollen Prüfung unterwerfen lassen.

Ich gestehe, daß ich im Begriff war, eine Art von Konferenz der Universitätslehrer von offizieller Zentralstelle aus anzuregen. Aber ich bin dort rasch belehrt worden, daß die offizielle Befassung mit der Sache, wenn auch noch so zurückhaltend, die Stimmung wohl nur trüben werde. Freie Vereinbarung wäre ja auch viel schöner. Nicht bloß die Orientierung der Studierenden (auf diese kommt es mir eben wesentlich an), sondern auch die Auffassung oder selbst die Fassung der Prüfungsordnung wäre da freilich zu diskutieren. Auf irgendeine Weise müssen die geistigen Nöte der Studierenden der neueren Sprachen gehoben werden. Bei dem jetzigen Stand der Dinge sind sie unerträglich. Einen Roman „Unter dem Rade" könnte jemand sehr gut auch für diese Sphäre schreiben. Und zu dem Mitleid mit den jungen Neuphilologen kommt der Gedanke an die wirklichen Bedürfnisse unserer Schulen, und zu beiden derjenige an unsere Ebenbürtigkeit mit gewissen anderen Kulturländern, in denen man jetzt Lehrer dieser Sprachen zu viel größerer Vollkommenheit ausbildet.

Vor einigen Jahren wurde ich von einer einflußreichen Stelle veranlaßt, zehn Gebote für Schüler zu schreiben, die dann eine gute Aufnahme gefunden haben, und etwas später habe ich auch einmal zehn Gebote für Lehrer zu formen gesucht, im Anschluß an ein Kapitel aus dem alten Quintilian. Und da ich jetzt nun doch vor allem den Studierenden zurechthelfen möchte, so kam mir der Versuch in den

Sinn, auch diesen die rechte Erfassung ihrer Aufgabe in der ehrwürdigen Gestalt von solchen 10 Geboten nahe zu bringen. Warum sollte man nicht diese Form wählen dürfen? und wem könnte man nicht durch diese Form Klarheit zu geben trachten! Vielleicht selbst viel höher Gestellten, zum Beispiel . . . Nein, kein Beispiel! Und ich werde mich hüten, dieses Maß von Anmaßung zu entwickeln. Ich wage es nur für Studenten. Diesen meinen Entwurf möchte ich mir noch gestatten Ihnen zu unterbreiten. Freilich habe ich nicht bei ganz knappen Geboten stehen bleiben können, sondern eine gewisse Erläuterung und Ausführung meist noch angefügt.

Zehn Gebote für junge Neuphilologen, mit Erläuterungen.

1. Eine Sprache, die du demnächst lehren willst, muß du wirklich verstehen und wirklich können. Glaube nicht, daß das leicht sei, auch nicht bei einer für leicht geltenden Sprache: nur mit eindringlichem, ausdauerndem und vielseitigem Bemühen kannst du dies Ziel in befriedigender Weise erreichen.
2. Denke nicht, daß du dem von der Schule mitgebrachten Wissen und Können der Sprache im wesentlichen nur ein historisch wissenschaftliches Studium hinzuzufügen habest. Deine Kenntnis der Grammatik muß eine vollständige und durchaus sichere werden, dein Wortschatz sich (insbesondere auch für die konkreten Gebiete) außerordentlich und beständig erweitern, deine Beherrschung der physischen Seite der Sprache muß nicht nur volle Korrektheit der Aussprache einschließen, sondern auch auf bestimmtes phonetisches Wissen begründet sein; deine Lektüre muß, verschiedenen Perioden zugewandt, im ganzen einen ansehnlichen Umfang erreichen, und du mußt dich befähigen, nicht bloß stilgerecht zu schreiben, sondern auch über Geschriebenes richtig zu urteilen.
3. Glaube nicht, daß das Können einer Sprache aus dem Wissen ihrer Normen sich natürlich ergebe. Parallel mit der Linie der Erkenntnis muß beständig die der Übung laufen, ebenso parallel mit allem theoretischen Erfassen oder Ergründen die bildende Selbsterziehung. Wisse, daß der Lehrer einer lebenden Sprache in besonderem Sinn und Maß ein durchgebildeter Mensch sein muß, der namentlich Gewandtheit, Lebendigkeit und Verständnis fremden Lebens nicht vermissen läßt.
4. Sieh in dem praktischen Können nichts Verächtliches, weil es auch bei nicht wissenschaftlich Gebildeten anzutreffen ist. Für dich muß es eine Seite der Vertrautheit mit der Sprache bilden — die eben nie eine bloß theoretische sein kann.
5. Entschließe dich beizeiten mit Bestimmtheit für deine Studienfächer, und ziehe den Kreis nicht allzuweit, damit du zur rechten Zeit die rechte Einheit und Geschlossenheit erreichst. Langes Herumtasten mußt du vermeiden, da es gilt, in mäßiger Zeit viel und vielerlei zu erarbeiten. Bei den der Sprache deiner Wahl verwandten und benachbarten Sprachen wirst du unter gewöhnlichen Verhältnissen dich auf eine vor-

läufige Einführung in ihre Eigentümlichkeit zu beschränken haben, woran sich eine eindringendere Beschäftigung in späterer Zeit unschwer anschließen kann.

6. Suche das rechte Gleichgewicht — wie zwischen wissenschaftlichem Erkennen und persönlichem, vielseitigem Üben, so überhaupt zwischen rezeptivem und selbsttätigem Studium, ebenso aber auch zwischen der Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der Sprache und ihrem gegenwärtigen Bestand. Glaube nicht, über alle Gebiete Vorlesungen hören zu müssen, und noch weniger, mit dem Hören der Vorlesungen schon das Wesentliche gewonnen zu haben. Vertiefe dich in die früheren Sprachstufen nicht bevor du auf der gegenwärtigen hinlänglich sicher geworden bist. Widme der Erkenntnis des Vergangenen keinen so großen Bruchteil deiner Gesamtzeit, daß du darüber die lebendige Anschauung und Beherrschung der lebenden Sprache versäumst. Fühle dich nicht vorzeitig als „Romanist" oder „Anglist", während du noch ein Stümper geblieben bist im Französischen oder Englischen.

7. Geh nicht verfrüht von den allgemeinen Studien zu speziellen über, obwohl du natürlich deine Vorliebe einer bestimmten Lektüre oder sonst bestimmten Einzelgebieten zuwenden darfst. Namentlich aber widme dich nicht einem bestimmten, wissenschaftlichen Einzelthema, etwa behufs Doktordissertation, bevor du eine befriedigende, allgemeine Höhe und Sicherheit erreicht hast, also der Regel nach erst in den beiden letzten Semestern des Universitätsbesuchs (der mit Einschluß dieser besonderen Arbeit zehn Semester nicht überschreiten soll). Bemühe dich für die Dissertation um ein Thema, das nicht wesentlich nur geduldige Arbeit in einseitig enger Bahn erfordert und dabei für die Erhöhung deiner Geistesbildung keinen eigentlichen Ertrag gibt.

8. Meine nicht, daß es einen Wert habe, eine möglichst große Anzahl von Schriftwerken irgendwie durchgelesen zu haben, aber beschäftige dich mit einer Auswahl gründlich. Im übrigen laß eine gute Chrestomathie dir immer zur Hand sein, ebenso wie ein nicht zu knappes Lexikon, letzteres auch, um jede Unsicherheit und etwaige Unregelmäßigkeit der Wortbetonung oder der Aussprache der einzelnen Wörter allmählich zu überwinden. Übe dich übrigens immer auch in lautem und lebendigem Lesen französischer oder englischer Texte; mache dich mit auserlesener Dichtung völlig vertraut; strebe über äußerliches Übersetzen hinaus zu lebendiger innerer Anschauung des fremden Textgehalts.

9. Nimm alle Gelegenheiten wahr, mit Ausländern zu verkehren, Ausländer zu hören, fremdnationales Leben kennen zu lernen. Aber glaube nicht, daß jeder Ausländer deine Aussprache und Sprechfertigkeit wirklich zu beurteilen bereit und geneigt sei: höre darüber nicht auf, deinem Können zu mißtrauen. Geh ins Land, wenn du in der Lage bist, und sieh dich recht vielseitig im dortigen Leben um; aber glaube nicht, daß die rechte Aussprache, Betonung, Ausdrucksweise dir dort angeflogen komme, daß du stete Selbstkontrolle unterlassen dürfest.

10. Verschiebe nicht alles positiv Einzuprägende, sowenig wie das durch Übung zu Erwerbende, auf die letzte Zeit vor der Prüfung. Vertraue übrigens, daß auch in der Prüfung Verständnis, lebendiges Können und Urteilsfähigkeit über bloßes Gedächtniswissen geschätzt wird.

Berlin. W. Münch.

Die deutsche Dichter-Gedächtnisstiftung.

Im Jahrgang 1904 dieser Monatschrift hat Herr Dr. Ernst Schultze über die Anfänge der deutschen Dichter-Gedächtnisstiftung und über ihre Zwecke uns unterrichtet. Ich kann also auf jenen Aufsatz verweisen und hier vor allem auf die Fortschritte aufmerksam machen, welche die Stiftung, besonders im letzten Jahre zu verzeichnen hat, um durch diesen Hinweis das Interesse der Leser dieser Monatschrift anzuregen für die Förderung des trefflichen Unternehmens. Im Jahre 1907 hat die Erhöhung der Ausgaben und glücklicherweise auch der Einnahmen die Voranschläge bedeutend überschritten: beide sind etwa auf den anderthalbfachen Betrag des Jahres 1906 gewachsen. An 902 kleine Volksbüchereien konnten 44 841 Bücher abgegeben werden. Bekanntlich kauft die Stiftung Meisterwerke der schönen Literatur in großer Auflage von den Verlegern direkt an, um sie an Volksbibliotheken zu verteilen. Außerdem aber gibt sie einige Bücher in eigenem Verlage in besonders guter Ausstattung heraus, um sie zu gleichem Zwecke zu verwenden, gleichzeitig aber auch, um sie dem großen Publikum durch den Buchhandel zu billigem Preise zur Verfügung zu stellen. In dieser Verlagsabteilung sind nun im Jahre 1907 nicht nur 6 Bände der „Hausbücherei", sondern auch 10 neue Hefte der „Volksbücher" gedruckt; der größte Teil der früher gedruckten Werke mußte in neuen Auflagen hergestellt werden.

Die Hausbücherei enthält Bücher, die sich ihrer vortrefflichen Ausstattung und ihres billigen Preises wegen sowohl zum Ankauf für Schülerbibliotheken als auch zur Einstellung in jede Hausbibliothek unserer Schüler eignen. Jeder Band kostet eine Mark. Der Einband ist aus Dermatoid hergestellt, einem deutschen Stoff, der die unschätzbare Eigenschaft besitzt, nicht zu schmutzen und durch bloßes Abwaschen mit Wasser sich reinigen zu lassen, dabei aber ein sehr schmuckes Aussehen darzubieten. Als Druckschrift ist die deutsche Schrift gewählt; aber undeutliche Schnörkeln sind vermieden und ebenso zu dünne Haarstriche, die sämtlichen Linien und Striche sind gleich stark ausgezogen. Da das Papier angenehm gelblich getönt ist und zu den schwarzen Druckbuchstaben keinen Kontrast bildet, bietet sich dem Auge eine angenehme Fläche dar, die jede Blendung ausschließt. Der Inhalt der bisher erschienenen Bände ist folgender.

Bd. 1. Heinrich von Kleist: Michael Kohlhaas. Mit Bild Kleists. 7 Vollbilder von Ernst Liebermann. Einleitung v. Dr. Ernst Schultze. — Bd. 2. Goethe: Götz von Berlichingen. Mit Bild Goethes. Einleitung v. Dr. W. Bode. — Bd. 3. Deutsche Humoristen. 1. Bd.: Ausgew. humor. Erzählungen v. P. Rosegger, W. Raabe, Fr. Reuter und A. Roderich. — Bd. 4. Deutsche Humoristen. 2. Bd.: Cl. Brentano, E. Th. A. Hoffmann, H. Zschokke. — Bd. 5. Deutsche Humoristen. 3. Bd.: Hans

Hoffmann, Otto Ernst, Max Eyth, Helene Böhlau. — Bd. 6/7. Balladenbuch. 1. Bd: Neuere Dichter. — Bd. 8. Herm. Kurz: Der Weihnachtsfund. Eine Volkserzählung. Mit Bild Kurz'. Einleitung v. Prof. Sulger-Gebing. — Bd. 9. Novellenbuch. 1. Bd.: C. F. Meyer, E. v. Wildenbruch, Fr. Spielhagen, Detl. v. Liliencron. — Bd. 10: Novellenbuch. 2. Bd. (Dorfgeschichten): E. Wichert, H. Sohnrey, W. v. Polenz, R. Greinz. Bd. 11. Schiller: Philosophische Gedichte. Ausgew. u. eingel. v. Prof. E. Kühnemann. Mit Bild Schillers. — Bd. 12/13. Schiller: Briefe. Ausgew. u. eingel. v. Prof. E. Kühnemann. Mit 2 Bildern Schillers. — Bd. 14. Novellenbuch. 3. Bd. (Geschichten aus deutscher Vorzeit): A. Schmitthenner, J. J. David, W. Hauff. — Bd. 15. Novellenbuch. 4. Bd. (Seegeschichten): Joachim Nettelbeck, W. Hauff, Hans Hoffmann, W. Jensen, Wilh. Poeck, Johs. Wilda. — Bd. 16. Auswahl aus den Dichtungen Eduard Mörikes. Herausgeg. u. eingel. v. Dr. J. Loewenberg-Hamburg. Mit Bild u. Silhouette Mörikes. — Bd. 17. Heine-Buch. Eine Auswahl aus Heinrich Heines Dichtungen. Herausgeg. u. eingel. v. Otto Ernst-Hamburg. Mit Bild Heines. — Bd. 18/19. Goethe: Ausgewählte Briefe. Herausgeg. u. eingel. v. Dr. Wilh. Bode-Weimar. Mit Bildern Goethes. — Bd. 20/21. Deutsches Weihnachtsbuch. Eine Sammlung der schönsten u. beliebtesten Weihnachtsdichtungen in Poesie u. Prosa. — Bd. 22. Novellenbuch. 5. Bd. (Frauennovellen): Cl. Viebig, L. v. Strauß u. Torney, Lou Andreas-Salomé, M. R. Fischer. — Bd. 23. Novellenbuch. 6. Bd. (Kindergeschichten): A. Schmitthenner, H. Aeckerle, M. Lienert, M. v. Rentz, H. Heiberg, A. Bayersdorfer, Ch. Niese, Th. Mann. — Bd. 24. Novellenbuch. 7. Bd. (Kriegsgeschichten): Th. Fontane, D. v. Liliencron, von La Roche, H. v. Kleist u. andere. — Bd. 25/26. Balladenbuch. 2. Bd.: Ältere Dichter. Bd. 27. Karl Immermann: Preußische Jugend zur Zeit Napoléons. Herausgeg. u. eingel. v. Dr. Wilhelm Bode-Weimar. Mit Bild Immermanns.

Zu dieser Hausbücherei ist seit dem Jahre 1905 noch eine Abteilung zur Massenverbreitung guter Volksschriften getreten. Sie bezweckt die Herstellung ganz besonders billiger, guter Bücher, insbesondere von Erzählungen, die auch ungebunden in den Handel gebracht werden und deren einzelne Hefte zwischen 15 und 30 Pfennig geheftet, zwischen 40 und 60 Pfennig gebunden kosten. Bis jetzt sind folgende Volksbücher erschienen: Heft 1. 50 Gedichte von Goethe. Geh. 0,20 M., geb. 0,50 M. — Heft 2. Schiller, Wilhelm Tell. Geh. 0,30 M., geb. 0,60 M. — Heft 3. Schiller, Balladen. Geh. 0,20 M., geb. 0,50 M. — Heft 4. Schiller, Wallensteins Lager. Die Piccolomini. Geh. 0,30 M., geb. 0,60 M. — Heft 5. Schiller, Wallensteins Tod. Geh. 0,30 M., geb. 0,60 M. — Heft 6. Brentano, Die Geschichte vom braven Kasperl und dem schönen Annerl. Geh. 0,15 M., geb. 0,40 M. — Heft 7. E. Th. A. Hoffmann, Das Fräulein von Scuderi. Geh. 0,20 M., geb. 0,50 M. — Heft 8. Fr. Halm, Die Marzipanliese. — Die Freundinnen. Geh. 0,20 M., geb. 0,50 M. — Heft 9. Reuter, Woans ick tau 'ne Fru kamm. Geh. 0,15 M., geb. 0,40 M. — Heft 10. Max Eyth, Der blinde Passagier. Geh. 0,20 M., geb. 0,50 M. — Heft 11. Marie von Ebner-Eschenbach, Die Freiherren von Gemperlein. Geh. 0,20 M., geb. 0,50 M. — Heft 12. Wilhelm Jensen, Über der Heide. Geh. 0,25 M., geb. 0,55 M. — Heft 13. Ernst Wichert, Der Wilddieb. Geh. 0,30 M., geb. 0,60 M. — Heft 14. Levin Schücking, Die drei Großmächte. Geh. 0,25 M., geb. 0,55 M. — Heft 15. Ludwig Anzengruber, Der Erbonkel und andere Geschichten. Geh.

0,25 M., geb. 0,55 M. — Heft 16. Helene Böhlau, Kußwirkungen. Geh. 0,20 M., geb. 0,50 M. — Heft 17. Ilse Frapan-Akunian, Die Last. Geh. 0,25 M., geb. 0,55 M. — Heft 18. H. v. Kleist, Die Verlobung in St. Domingo. Das Erdbeben in Chili. Der Zweikampf. Geh. 0,30 M., geb. 0,60 M. — Heft 19. Peter Rosegger, Der Adlerwirt von Kirchbrunn. Geh. 0,30 M., geb. 0,60 M. — Heft 20. Ernst Zahn, Die Mutter. Geh. 0,20 M., geb. 0,50 M. Jedes Heft enthält ein Bildnis des Verfassers.

Wie zahlreich gerade diese Bücher unter das Volk gekommen sind, beweisen Zahlen: von Schillers Wilhelm Tell ist das 11.—20. Tausend, von Schillers Balladen das 31.—40. Tausend in Abgang. Weitere Hefte stehen in Aussicht. Der kleinste Jahresbeitrag, für den noch ein Band der Hausbücherei gewährt wird, beträgt 2 Mark. Wer diesen zahlt, kann das schöne Gefühl haben, dazu beizutragen, daß unseren Dichtern durch Verbreitung ihrer Werke ein Denkmal in vieler Menschen Herzen gesetzt wird. Den Schulen kann man die Stiftung nicht warm genug ans Herz legen. Wenn von ihnen aus auch recht viele Leser, die ein gutes Buch sich wünschen, aufmerksam gemacht werden, so wird das zum Segen der Stiftung vieles beitragen.

Berlin. A. Matthias.

Mehr innere Anschauung in altsprachlicher Lektüre!

Man hat oft genug gesagt — letzthin ist es wieder von Biese (im „Tag") betont worden, — die Persönlichkeit entscheide in der Pädagogik; fehle sie, so nützten alle noch so gut gemeinten Vorschläge und Vorschriften nichts, sie erst erfülle mit Leben, was sonst starr, tot, Buchstabe bleibe. — Seltener hört man über das Wirken von Persönlichkeiten im Unterrichte; ihre Tätigkeit vollzieht sich mehr im stillen; höchst selten dringt etwas davon in den deutschen Blätterwald.

Dasjenige aber, was unseres Erachtens den Unterricht, wenigstens den geisteswissenschaftlichen, erst zu einem wirklich lebendigen macht, sodaß man von ihm sagen kann, eine Persönlichkeit erteile ihn, die Gabe, die der Lehrer, der eine Persönlichkeit sein will, unbedingt besitzen muß, möchten wir als inneres Anschauungsvermögen bezeichnen. Und da sind es wieder die humanistischen Fächer vor allen, die dem Lehrer Gelegenheit bieten, sein inneres Anschauungsvermögen zu betätigen und es bei den Schülern zu wecken.

Die schönsten und bedeutendsten Geisteswerke des Altertums können in ihrer ganzen Tiefe nur von dem erfaßt und anderen vermittelt werden, der jenes Vermögen sein eigen nennt, sind sie doch selbst diesem Vermögen entsprungen. Sie am wenigsten vertragen eine mechanische Behandlung, sie am ehesten sollten allen „Materialismus" im Unterricht fernhalten und Persönlichkeiten heranbilden helfen. — Um sie in ihrer Tiefe zu erfassen, um sie als ewig junge Schöpfungen zu erkennen, ist natürlich eindringendes Sachverständnis erste Bedingung, aber doch eben nur Bedingung, nur Vorhof, um ins Heilige und Allerheiligste zu gelangen.

Ohne Frage sind sprachliche Schwierigkeiten ein Hindernis für ein schnelles Verstehen, also auch auf dem Wege zur inneren Anschauung; denn gewiß können sowohl Sachverständnis wie innere Anschauung auch an der Hand guter (freilich nur solcher, nicht sklavisch nachahmender) Übersetzungen erzielt werden. Wäre darum nicht vielleicht der Forderung beizustimmen, die zuletzt noch in einem so feinsinnigen Schriftsteller wie Alexander Freiherr von Gleichen-Rußwurm einen entschiedenen Fürsprecher gefunden hat, der oft gehörten Forderung, durch das Lesen der alten Dichter und Philosophen in moderner Nachbildung wie durch die Betrachtung der griechischen Kunstwerke die Scheu vor diesen „Klassikern" zu verlieren, die uns gleichzeitig mit der Scheu vor unseren eigenen Klassikern eingeflößt sei?

Und doch — seien wir ganz ehrlich —, wenn nun wirklich griechische Sprache aus der höheren Schule ganz verbannt sein sollte, — haben wir nicht das Gefühl, als ob etwas Wichtiges dann verloren gegangen sei? — So wenig wir hier einem ausgedehnteren Betriebe des Griechischen das Wort reden, so wenig wir das starke Anwachsen der Anstalten realgymnasialen oder realen Charakters beklagen, bleibt der Ausspruch wahr, daß Übersetzungen Diamanten ohne Fassung gleichen oder daß doch ein Teil des Glanzes in ihnen verloren gehe, da Form und Gehalt nicht zu trennen seien, wenn man das vollendete Kunstwerk genießen wolle? — Freilich — Diamanten ohne Fassung sind auch etwas sehr Wertvolles, und es gibt ja „glänzende" Übersetzungen; doch selbst sie vermögen das Original nicht ganz zu ersetzen. Denn es soll gerade das Verständnis der Sprache als eines lebendigen Organismus, vor allem das der Plastik der griechischen Sprache, die einem Stoffe gleicht, der künstlerisch geformt sein will, dem Schüler zu eigen gemacht werden. Freilich betonen wir schon hier: Nicht ein überhetztes Übersetzen von möglichst viel Schriftstellern oder Kapiteln aus Schriftstellern läßt diesen Wert der Lektüre in der Ursprache hervortreten, sondern ein langsames Durchdringen und genußreiches Lesen. — Doch schon um des einen Homer willen verlohnt es sich noch immer Griechisch zu lernen. — Wer Homer im Urtext lesen kann, mit Verständnis lesen kann, hat, wie ja schon oft gesagt ist, einen Genuß, den die Übersetzungen nicht zu bieten vermögen.

So lange man die griechische Sprache an Hand der Grammatik allein lernt oder sich in ihrem Verständnis an der Anabasis übt, läßt sich höchstens eine sehr schwache Vorstellung von diesem ihrem Wesen geben. Sie bekommt man erst bei geläufiger Lektüre eines Schriftstellers. Aber dann gilt es eben nach dem alten Rezept zu verfahren: *non multa, sed multum.* Und dies sollte wie einerseits um der Ursprache selbst willen, so andererseits auch darum gelten, daß jener Hauptzweck des humanistischen Unterrichts erreicht werde, den wir in die Erweckung der inneren Anschauung, eines mehr innerlichen Verstehens setzten. Müßte vielleicht auch noch dieses oder jenes vom Kanon gestrichen werden, es tut nichts, ja es ist wohl notwendig, um ein intimeres Verständnis des Allerwichtigsten zu erzielen und um vielleicht hier und da gute Übersetzungen zur Ergänzung an die Stelle treten zu lassen. Würde ein solches ergänzendes Eintreten von guten Übersetzungen (selbstverständlich nur auf der Oberstufe) denn etwas für den humanistischen Unterricht direkt Minderwertiges bedeuten? Wir

glauben im Gegenteil, daß bei rechter Handhabung eines solchen Unterrichts durch den Vergleich von Übersetzung und Original ein bei weitem innigeres Verständnis der individuellen Sprache eines Schriftstellers sowohl wie des Charakters einer Sprache im allgemeinen erzielt werden kann. Auch fiele dadurch mit einem Schlage ein anderer, im Verborgenen fortwuchernder Übelstand weg. Noch immer gelten deutsche Übersetzungen von alten Schriftstellern überhaupt dem Gymnasialschüler als verboten; also als lockende Frucht. Jenes Verfahren, vielleicht hier und da schon angewandt, würde sehr bald dies Übel beseitigen, würde den Schüler anweisen, nur gute Übersetzungen und diese auch nur in der rechten Weise, jedenfalls aber nicht so sinnlos zu benutzen, wie es von vielen Schülern des Gymnasiums ja zu geschehen pflegt. Ein freierer Ton würde in den Unterricht kommen, viel gegenseitiges Mißtrauen beseitigt werden, ohne daß doch der gymnasiale Unterricht etwas Wesentliches von seiner Eigenart verlöre. Jedoch dies würde nur eine zugleich mitabfallende — und doch wahrlich süße und lockende — Frucht sein. Wonach wir aber vor allem trachten wollen, das ist immer jenes tiefere Verstehen des Altertums; in dessen Dienst gilt es Original wie Übersetzung zu stellen.

Von „innerer Anschauung" haben wir mehrfach geredet. Gehen wir ein wenig ins Konkrete, um zu zeigen, was wir meinen. Es heißt nicht bloß, die Phantasie anregen, Bilder vor dem geistigen Auge erstehen lassen — wozu sich schon in der Tertia im altsprachlichen Unterricht Ovid ganz hervorragend eignet —, es bedeutet mehr, es heißt: die Dinge mit der Seele erfassen, sie eigentümlich sehen, so daß sie uns zum innersten Eigentum werden, ein unverlierbarer Besitz, — das wahrhaft Menschliche an ihnen kraft eigener Menschlichkeit ergreifen und groß anschauen. — Welche Kraft innerer Anschauung liegt nicht in den Worten Wilhelm von Humboldts: „In der Idee des Schicksals wurde frei und ohne Rückhalt das Wunder angenommen, durch welches ewig fort die Welt dauert und wirkt, und mit Mut der Gedanke umfaßt, daß das menschliche Dasein ein hinfälliges, schattenähnliches und jammervolles, aber mit großen und reichen Freuden durchsätes ist, und durch die Erhabenheit eben dieser Idee löste sich die Unruhe und der Schmerz, den diese Betrachtung erwecken mußte, in milde Wehmut auf. Kein Volk hat das Gefühl der Melancholie so zu steigern gewußt, als die Griechen, weil sie in der lebendigsten Schilderung des Wehs dem üppigsten Genuß sein Recht nicht versagen und dem Schmerz selbst Heiterkeit und Größe zu erhalten verstehen. Um hiermit durchaus einverstanden zu werden, erinnere man sich nur, ein wie viel besserer Trostgrund das Homerische: auch Herakles entfloh nicht dem Tode! als die unsrigen sind, die, dem Schmerze zum Hohne, jedes Unglück in ein Gut verwandeln; und wie lebendig selbst in den wehmütigsten tragischen Chören doch die Lust zu Licht und Luft und Leben ausgesprochen ist, und berichtige die Ideen über Glück und Unglück, Heiterkeit und Melancholie. Wenn man die letztere mehr in den Neueren findet, so verwechselt man das Physische, Unidealische mit dem Stärkeren und Höheren." — Gibt es ein Wort, das besser wie dieses den Grundakkord homerischer Dichtung träfe? — Diese Welt, das eigentliche, das farbenbunte Leben, aber dahinter als ein lauernd Schreckgespenst das

Schattenreich, das Tal des Jammers: Der homerische Grieche fühlt den Gegensatz der Menschen, der ταλαίπωροι, zu den Göttern, den μάκαρες, — immer leben die Götter ein seliges Leben, — wie sehnt sich der leidgeprüfte Mensch nach ein paar ruhigen Tagen, wo er in unschuldigem Sichgehenlassen bei den Tafelfreuden sein Leid einmal vergessen kann! Darum wird ein hallendes, lustiges Leben bei Schmaus und Spiel so gepriesen! — Ein tiefer Pessimismus, tiefe Schwermut — und doch andererseits ein Verlangen zu leben, solange es möglich ist, liegt dem allen zu Grunde. — Schreckliches machen die Gefährten des Odysseus mit ihm durch; nach dem Lästrygonenabenteuer liegen sie auf Ääa zwei Tage und Nächte wie tot und stumm am brandenden Meere. — Welch ein Bild! — Erst die Jagdbeute des zuerst sich aufraffenden Odysseus ruft sie wieder ins alte Leben: — Ach es ist doch schön, — ach, wer es doch so ganz auskosten könnte — selbst mit all seinem Jammer. — Wir denken an Achills Worte in der Unterwelt:

> Preise mir jetzt nicht tröstend den Tod, ruhmvoller Odysseus!
> Lieber möcht' ich fürwahr dem unbegüterten Meier,
> Der nur kümmerlich lebt, als Tagelöhner das Feld baun,
> Als die ganze Schar vermoderter Toten beherrschen. —

Wer es recht genießen könnte, dies blühende Leben, — ehe er unabänderlich hinabmuß ins graue Schattenreich! — Welche Ausblicke eröffnen sich da in rein menschlicher, in philosophischer und in geschichtlicher Beziehung! Was lassen sich nicht für Aussichten der staunenden jungen Seele darbieten, sobald sie dazu gebracht ist, diesen Grundakkord der Dichtung wirklich zu hören! Wieviel wahre Menschlichkeit enthalten nicht die (wiederholten) Verse:

> Also steuerten wir mit trauriger Seele von dannen,
> Froh der bestandnen Gefahr, doch ohne die lieben Gefährten!

— Nichts Menschliches darf uns fremd sein, und etwas vom Dichter müssen wir in uns haben, wollen wir Homer verstehen und sein Verständnis den Schülern übermitteln. —

Noch manches Beispiel ließe sich anführen, doch haben wir wohl schon hinreichend erläutert, wie wir unsere Forderung einer „inneren Anschauung" verstanden wissen wollen. — Es dürfte nur von Nutzen sein, der Lektüre eines antiken Werkes unmittelbar die eines deutschen Klassikers folgen zu lassen, um das allgemein Menschliche an beiden, in seiner Übereinstimmung oder in seinem Gegensatz, hervortreten zu lassen. — Dies käme wie die Lektüre guter Übersetzungen auch dem auf unseren Gymnasien zu kurz bedachten deutschen und dem weiter unten noch zu erwähnenden philosophischen Unterricht zugute. Auch der deutsche Unterricht sollte sich ja in erster Reihe die Pflege der inneren Anschauung angelegen sein lassen, und er vermag dies schon auf der Mittelstufe zu tun, wo es dem altsprachlichen Unterricht noch im allgemeinen versagt ist. Ich denke z. B. an die Lektüre von Uhlands kerndeutschem, tiefem und gemütsinnigen Drama „Ernst, Herzog von Schwaben". — Nicht nach irgendwelchen äußerlich-ästhetischen, kalt berechnenden Rücksichten soll die Lektüre für die

heranwachsende Jugend ausgewählt werden, sondern nach dem für die Pädagogik, auch die der sogen. „Lümmeljahre", in erster Linie maßgebenden Gesichtspunkt, wieviel an seelischem Gewinn, an Gewinn an reiner Menschlichkeit sie aus einem Werke zu ziehen vermag. Darum sind alle Bedenken gegen die Lektüre des Herzog Ernst auf der Schule, die dem Verstande, nicht dem Herzen angehören, hinfällig, — und dies Drama steht uns in mancher Hinsicht höher als Körners Zriny. —

Was wir — um auf unsere Wünsche bezüglich des klassischen Unterrichts auf der Oberstufe zurückzukommen — erhoffen, ist einmal eine innigere Anschauungsweise des Altertums und andererseits ein Festhalten an der Lektüre einiger seiner bedeutendsten Werke im Original — neben der Benutzung guter Übersetzungen zur Ergänzung dieser Lektüre. Natürlich erscheinen in der Praxis diese Forderungen aufs engste verbunden. So dürfte das Gymnasium am besten in dem Konkurrenzkampf mit den anderen Schularten bestehen, ohne seine bisherige Eigenart aufzugeben; denn es läßt sich nicht leugnen, daß — freilich in beschränkterem Umfange — ein tieferes Verständnis von Geisteswerken des Altertums sich auch bei den anderen Schularten durch geschickten Unterricht erreichen läßt. — Jene erste Forderung vertreten wir mit allem Nachdruck. An ihrer Erfüllung hängt das Wohl und Wehe des Gymnasiums.

Ein seltsames Schauspiel vollzieht sich vor unseren Augen. In einer Zeit, da die Gymnasialbildung in der allgemeinen Schätzung so tief wie nur irgend möglich steht, beginnt eine neue Wertschätzung des klassischen Altertums. Es ist für das Gymnasium durchaus notwendig, sich diese Tatsache vollkommen klar zu machen, ja es ist eine Grundbedingung für seine sichere Existenz. Denn, so fragen wir, was sind das für Werte, um derentwillen das Altertum wieder geschätzt wird? — Es müssen doch solche sein, an denen das Gymnasium vorübergegangen ist oder die es wenigstens mehr und mehr vergessen, die es nicht zur Genüge beachtet hat. — Und leicht ist die Antwort zu finden: Die eigentlich menschlichen Werte, die das Altertum bietet und die dem modernen Menschen so wenig fremd sind, daß er vielmehr wieder danach Verlangen trägt, sie sind vergessen worden, unter allerhand Schutt und Staub vergraben. — Und auch dies ist leicht zu erklären aus der Grundrichtung der nun von uns Abschied nehmenden Zeit, der Überschätzung der Wissenschaft, der Hoffnung, alle möglichen Lebensgebiete mehr und mehr zu „verwissenschaftlichen". Der bloße Kleinbetrieb der Wissenschaft mit seinen gewiß in vieler Hinsicht nützlichen, aber für das allgemeine Kulturleben, vor allem für die Schule äußerst schädlichen Folgen, die der Philosophie, der Zusammenschau der Dinge durchaus abgeneigte Zeit sind es, die es dahin gebracht haben. Schon beginnt es zu tagen, schon warnt ein so tiefgründiger Philosoph wie Rudolf Eucken, mit dessen Gedanken sich möglichst viele Lehrer unserer höheren Schulen vertraut machen sollten, vor der Überschätzung der bloß gelehrten Lebensansicht und nimmt zur Grundlage seines Philosophierens das Geistesleben selbst in seiner ganzen Tiefe und überindividuellen Bedeutung, so uns die Wege zur wahren Persönlichkeitsbildung weisend und die tiefste Tendenz der neuen Zeit aussprechend. Und geistesverwandte Pädagogen, ein Oskar Weißenfels, ein Alfred Biese, ein Gustav Schneider, sie weisen den gleichen Weg. Was tut es da, daß „die Antike

als Einheit und Ideal" für die Wissenschaft „dahin" ist! Eine Wertschätzung der Alten beginnt — oder besser: blieb bei einigen Persönlichkeiten immer bestehen, die sich auf eine sicherere Instanz gründet als die Wissenschaft mit ihren wechselvollen Anschauungen, auf eine seelische Instanz. Da erscheint das Reinmenschliche — und damit im engen Zusammenhang das Philosophische — als das für die Persönlichkeitsbildung wahrhaft Wertvolle und damit zugleich mehr als eine nur individuelle, eine erzieherische Bedeutung Beanspruchende.

Besonders ist es der nun verewigte Oskar Weißenfels, der das ewig gültige Ziel der Pädagogik betont. In einem äußerst lesenswerten Aufsatz, den er uns hinterlassen (Zeitschrift für Gymnalsialwesen, Dezember 1906), sagt er: „Für die Pädagogik bleibt das Ziel stets dasselbe, nämlich der Jugend zu einer vollentwickelten Menschlichkeit zu verhelfen. Nur wo dieser feste Grund gelegt ist, kann später von einer erleuchteten Teilnahme an den besonderen Aufgaben der Zeit die Rede sein." Auch er beherzigt, daß — nach dem Goetheschen Worte — „die Wissenschaft nur des Lebens Kraft" sei und „Leben erst Leben geben" müsse, und erkennt den Schaden, den der Kleinbetrieb der Wissenschaft anstiftet, wenn er ebenda erklärt: „So ist durch die Wendung zur nüchternen vorbereitenden Einzelarbeit, welche die Wissenschaft in ihrem letzten Entwicklungsstadium genommen hat, der Geist der Jünger der Wissenschaft in eine Richtung gedrängt worden, wo ihm etwas zu einer gedeihlichen Wirksamkeit an den Bildungsschulen durchaus Notwendiges verloren gehen oder verkümmert werden mußte. Leider ist es nachher im Seminarjahre auch oft zu spät, das Versäumte nachzuholen. Eine fast verschmachtende Pflanze kann durch einen reichlichen Wasserguß wieder zum Leben erweckt werden, aber „keine Tränen heißer Reue" machen eine wirklich welke Rose wieder blühn, erwecken ein totes Herz aufs neue," und in ähnlicher Weise äußert sich in einem gleichfalls bedeutenden Aufsatz „Gegenwarts- und Zukunftspädagogik" (Zeitschrift für Gymnasialwesen, Juni 1907) J. Baar: „Wir sind trotz aller politischen Freiheit Sklaven der Verhältnisse geworden, obschon wir die Könige über die Naturkräfte sind. Hierin liegt eine wichtige Ursache der Kulturmüdigkeit im allgemeinen und der Schulverdrossenheit im besondern . . . . Einen Ausweg werden wir nach meiner Überzeugung nur dann finden können, wenn wir uns überhaupt von der unberechtigten Überschätzung des Wissens frei machen; der Intellektualismus herrscht seit den Tagen der Aufklärung in einem Maße, daß die sittliche Erziehung nicht dagegen aufkommen kann."

An der Vorbildung der Lehrer fürs höhere Schulamt wird etwas vermißt, was zum ersprießlichen Wirken im angegebenen Sinne nötig ist. Wer kann innere Anschauung in anderen wecken, der sie nicht einmal in sich selbst zu wecken vermag? Und wer kann sie in sich selbst wecken, dessen ganzer Sinn nur auf philologische Kleinarbeit gerichtet ist und der alles andere als „unwissenschaftlich" mit kühlem Lächeln ablehnt? Und so erklärt denn auch Weißenfels: „Das Gefühl ist verbreitet, daß der heutige Unterricht, soviel auch von klugen Praktikern an Änderungen vorgeschlagen und durchgesetzt ist, doch etwas in sehr geringem Grade hat, was er in hohem Grade haben sollte. Es fehlt ihm eben, wenn auch nicht aller Orten, doch sicher an vielen Orten an beseligender Lebendigkeit. Diese kann er aber nur dann gewinnen, wenn von ganzen Menschen auf den ganzen

Menschen zu wirken versucht wird. Man muß deshalb darauf sinnen, den künftigen Bildnern der Jugend die menschliche Totalität, die ihnen in dieser spezialisierenden Zeit so leicht verloren geht, zu erhalten oder die schon verkümmerte in leidlicher Frische wiedergewinnen zu lassen. Sobald jener Verödung und Entmenschlichung und Disproportionierung des Innern, welche sich als fast notwendige Folge zu früh und zu ausschließlich getriebener Spezialstudien der modernsten Art einstellt, entgegengearbeitet ist, wird ein guter Teil von den zornigen Anklagen gegen die Schule verstummen müssen." — Es sind auf der Universität für die künftigen Jugendbildner Männer vonnöten, die ihnen das Altertum wirklich nahe bringen, innere Anschauung in ihnen auf Grund eigenen großen Schauens zu erwecken vermögen, Persönlichkeiten, welche die Lebenswerte herausholen, die in den Werken der Alten schlummern. Wir erinnern uns hier der Anschauung, die Schelling in seinen (unlängst neu herausgegebenen) „Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums" vertrat, der Anschauung, daß „Philologie ebensosehr Kunst sei wie die Poesie und der Philologe nicht minder als der Dichter geboren werde." —

Die menschliche Totalität soll den künftigen Jugendbildnern nicht abhanden kommen. Es ist klar, daß zu diesem Behufe philosophischer Geist in ihnen geweckt werden sollte. — Nun ist bekannt, daß erst in der letzten Zeit die höhere Schule sich wieder für Philosophie zu interessieren beginnt. Man hatte völlig vergessen, was denn eigentlich Philosophie sei, welche Aufgaben ihr zufallen. Echt philosophisch denken heißt nicht bloß voraussetzungslos und klar, nicht bloß abstrakt und sonder Leidenschaft denken, nein, es verleiht gerade jene innere Anschauung von Welt und Leben, die dem echten Jugendbildner so vonnöten ist. Durch recht betriebene philosophische Studien erfahren wir eine Weitung und Vertiefung des eigenen Wesens, wie wir sie durch bloßes Ansammeln von Wissensstoff nimmer zu erreichen vermögen. Das wohltuende Gefühl, das uns hierbei überkommt, beruht einmal eben darauf, daß wir dieses Wachstum unseres Selbst spüren, dann auch darauf, daß wir die Vertiefung unseres Wissens im Gegensatz zur bloßen Mehrung als eine Erleichterung, ein Freierwerden empfinden. Die eben noch furchtbar erscheinende Wissenslast ist nun nicht mehr so schwer zu tragen. In diesem Sinne sollte so bald als möglich die höhere Schule sich philosophische Belehrung zunutze machen. Der Verfasser dieses Aufsatzes weiß noch, wie beim ersten philosophischen Kolleg, das er hörte (bei Dilthey), etwas schlechthin Neues, bis dahin ihm gänzlich Unbekanntes sich ihm eröffnete; eine beseligende Welt tat sich ihm auf. — Könnte von dieser Beseligung, ja sollte nicht von ihr schon auf der Oberstufe unserer höheren Schulen etwas gewährt werden? Erscheint die Philosophie in diesem Sinne nicht als eine notwendige Ergänzung der klassischen Studien, wenn sie in der oben angegebenen Richtung betrieben werden, ergibt sie sich nicht von selbst aus ihnen? Erscheint das Wirken von Männern wie den genannten nicht gerade darum so eindrucksvoll, weil es getragen ist von echt philosophischem Geiste? — Daß logische Übungen allein keinen Ersatz bieten für eine Philosophie im höheren Sinne, ist ersichtlich; ebensowenig aber will es uns richtig erscheinen, wenn philosophisch interessierte Schulmänner sich daran machen, eine Schulphilosophie auf Grund eines vorhandenen

besonders berühmten neuen Systems zurechtzuzimmern. Wozu denn erst ein doch sicher einmal überlebtes „schulphilosophisches" (!) System aufstellen, wozu nicht lieber dem Lehrer Freiheit lassen in der Ausgestaltung des philosophischen Unterrichts? Gerade dieser Unterricht verlangt ja Freiheit, um zu gedeihen, und erst recht, wenn wir ihn in Verbindung setzen mit den klassischen Studien. Zeit für philosophische Unterweisungen muß vorhanden sein, auch für besondere philosophische Stunden, und Lehrer für diesen Unterricht, wirklich vor allem philosophisch interessierte Lehrer, deren philosophische Lehrbefähigung nicht bloß eine „angenehme Verzierung" des Zeugnisses bedeutet, werden zur Hand sein, wenn sie auch zum großen Teil jetzt noch abseits stehen. Doch auch allgemein sollte die Forderung, die Weißenfels hinsichtlich der Vorbildung der Lehrer stellt, von diesen berücksichtigt werden.

Nicht einen einseitigen Standpunkt vertreten wir hier, sondern Konzentration im Obergymnasium auf das wahrhaft Wertvolle, ewig Lebendige. Wirklich sind seine Aufgaben anderer Art, als rein gelehrte Studien vorzubereiten. Für den Wissenschaftler freilich ist, sofern sein Eifer dem Altertum gilt, jede Vasenscherbe wertvoll, für die Schule bedeutet sie kaum etwas, für den Pädagogen aber, der sich auch mit der Wissenschaft vertraut machen soll, kann sie in dieser Hinsicht viel bedeuten, für seine eigentlichen Zwecke wird sie sehr wenig besagen. — Auch das Reden von den tausend Fäden, mit denen unsere Kultur in der Antike verankert sei, hilft nicht viel; denn dem Schüler fehlt die Anschauung dieser Wahrheit, und er lebt zunächst im Heute. Der Historismus ist schon darum an sich für die Pädagogik unbrauchbar, weil Geschichte als das bloße Wissen um das, was einmal war, dem jungen Geiste als eine rechte Last erscheint, deren Schwere nur ein anschaulicher, fesselnder Vortrag minder fühlbar zu machen vermag. Was an der Geschichte ihn reizt, ist das ewig Lebendige, das Menschliche und das Philosophische, das Wirken der Ideen.

Es gilt also das wirklich Wertvolle, heute wie zu allen Zeiten zur Seele Sprechende des Altertums aus dem Staube herauszuholen und in leuchtender Frische vor der begeisterungsfähigen Jugend erstehen zu lassen. Das freilich vermag, wie gesagt, nur, wer selbst inneres Leben, wer Geist sein eigen nennt. In dieser Hinsicht gilt noch immer Schlegels Wort: „Man sollte sich nie auf den Geist des Altertums berufen, wie auf eine Autorität. Es ist eine eigene Sache mit den Geistern; sie lassen sich nicht mit Händen greifen und dem anderen vorhalten. Geister zeigen sich nur Geistern." —

Zeit ist es, daß das Gymnasium sich auf das, was not ist, besinne, daß es jene von außerhalb gekommene Wertschätzung des Altertums nicht einfach in prüdem Stolze übersehe und dafür wieder noch mehr am eigenen Leibe gestraft werde. — Das betonen wir immer wieder, diese Einsicht zu erreichen ist der Hauptzweck dieses Aufsatzes. — Sollte es nicht die „allerglücklichste Liebe" zu den Alten sein, wenn wir ihr Innerstes, ihre Seele zu ergreifen und uns nahe zu bringen trachten, und wenn sich diese uns dann wirklich erschließt? Lohnt es etwas anderes zu lieben als das Innere eines Menschen? — Wer aber noch zweifelt, daß sich eine solche „esoterische" Liebe zu den Alten in weiteren Kreisen zu regen beginnt im Gegensatz zu der meist sehr „exoterischen", wirklich innerer

Anschauung abgewandten des humanistischen Gymnasiums, der sehe sich einmal den Katalog einer unserer bedeutendsten Verlagsfirmen, von Eugen Diederichs in Jena, an. Wieviel Neuübersetzungen von Klassikern sind da nicht bereits erschienen oder in Vorbereitung, zumeist von Philosophen, wie so manche lockende Schrift über die Alten begegnet uns da, wieviel Geist, wieviel Seele steckt in diesen Werken! — Es ist die deutlich erklärte Absicht des genannten Verlages, durch moderne lesbare Übersetzungen die Weltanschauung von Alt-Hellas an der modernen Kultur veredelnd teilnehmen zu lassen. — Darum noch einmal: Altes Gymnasium, sei auf der Wacht! — Videant consules . . .!

Pr.-Friedland. P. Oldendorff.

Der erste preußische Lehrgang zur Ausbildung von Ruderlehrern in Wannsee bei Berlin, 13.—27. Mai 1908.

Der auf Anordnung des Königlichen Kultusministeriums eingerichtete erste Lehrgang zur Ausbildung von Ruderlehrern hat in Schulkreisen und in der Öffentlichkeit, wie sich aus zahlreichen Kundgebungen, Anträgen auf Zulassung, Unterstützungen verschiedener Art erkennen ließ, eine wohlwollende und freudige Begrüßung erfahren. Mit ihm ist ein Wunsch, der wiederholt in Fachversammlungen und Zeitschriften*) zum Ausdruck gebracht worden ist, erfüllt und, wie man hoffen darf, eine bleibende Einrichtung geschaffen worden.

Die Wahl des Ortes hat sich als eine durchaus glückliche erwiesen. Wenn Erweckung der Naturfreude zu den Aufgaben des Wasserturnens gehört, dann kann es kaum eine geeignetere Stelle zur Abhaltung eines Ruderkursus geben als das Bootshaus Wannsee. Bei seiner geschützten, malerischen Lage am lieblich bewaldeten Ufer des Kleinen Wannsees bietet es einerseits den Vorzug stimmungsvoller Ruhe und Abgeschlossenheit, anderseits durch seine offene Verbindung mit allen Havel- und Spreegewässern die Möglichkeit zu mannigfachen Übungen und wechselvollen Wanderfahrten. Das Grundstück lehnt sich an den Park „Kleists Grab" mit der Ruhestätte des Dichters, dessen gärtnerische Ausgestaltung und Verwaltung das Deutsche Reich übernommen hat, und ist auf solche Weise für alle Zeiten vor der Unrast und Zudringlichkeit des Großstadtlebens bewahrt.

Der künstlerische Charakter des eigentlichen Gebäudes erinnert an die Spreewaldhäuser. Über dem steinernen Unterbau erhebt sich ein mächtiges Dach, welches mit grauen, geräucherten Dachpfannen eingedeckt ist und einen Überstand von mehreren Metern nach dem Wasser erhalten hat.

Wer von der Landseite eintritt, gelangt zunächst in das geräumige Treppenhaus. Über den weiten Flügeltüren, die von hier zu den sechs Bootshallen führen, liest er in großen Lettern die Wandschrift „Der Deutsche ist ein Wassermann (E. M. Arndt)", und auf der Bootshallenseite die Horazische Mahnung „*Aequam memento rebus in arduis servare mentem*". — In den luftigen und hellen Räumen

*) Vgl. Posener Direktoren-Versammlung, Mai 1899. — Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel, Jahrg. IX, S. 357. — Osterprogramm des Gymnasiums zu Rendsburg 1

des Erdgeschosses sind für 60 Boote Lagerstätten vorgesehen. Alle baulichen Einrichtungen sind so getroffen, daß leichte Handhabung ermöglicht ist und streng militärischer „Pionierdienst" innegehalten werden kann. Bei dem Abheben aus höheren Lagern bietet ein an beweglichen Rollen befindlicher Flaschenzug bequeme Unterstützung, und ein auf Schienen laufender Wagen befördert die Boote durch die Ausfalltore zu den Wasserstegen. Infolge dieser sinnreichen Vorkehrungen ist eine aus fünf, bzw. drei Schülern bestehende Bootsmannschaft imstande, ein Fahrzeug ordnungsgemäß fahrtbereit zu machen. Drei Tafeln, die jedem Besucher in die Augen fallen, zeigen die Hausgesetze, die Betriebsordnung der Woche und den Bootsbestand des Hauses mit Namen und Flagge jeder Schule. Die Innehaltung aller Satzungen steht unter der Aufsicht des Protektorenkollegiums im allgemeinen und des Protektors vom Tagesdienst im besonderen. Der Bootswart hat die Pflicht, die praktischen Verrichtungen der Mannschaften zu überwachen. Vom Treppenhause, bzw. von einer Freitreppe der Giebelseite aus gelangt man in das erste Obergeschoß, welches die Ankleideräume für Schüler, Zimmer für Lehrer, einen kleinen Versammlungssaal und einen geräumigen, mit Loggia verbundenen Balkon enthält. Ein breiter, heller Korridor, der sich als Wandelgang bei ungünstigen Witterungsverhältnissen verwenden läßt, macht jeden Raum zugänglich. Tafeln an der Außenseite der Türen zeigen an, von welcher Schule und in welcher Stärke die Zimmer belegt sind. Die Wände der letzteren sind mit eisernen Garderobenschränken besetzt; in der Mitte befinden sich einfache Sitzgelegenheiten. Die Lehrerzimmer gewähren genügend Platz, um durch Aufstellen von Feldbetten ein Nachtlager zu ermöglichen. Hängematten, deren Beschaffung in Aussicht genommen ist, sollen auch Schülern in gegebenen Fällen Schlafgelegenheit bieten.

Der Weg zum Obergeschoß führt uns am Baderaum vorbei, welcher für eine Bootsmannschaft ausreichendes Unterkommen bietet. Das Obergeschoß selbst zeigt im allgemeinen dieselbe Anlage wie das untere; nur wird ein Teil durch die Wohnung des Kastellans in Anspruch genommen, und nach dem Giebel hin läuft der schmalere Korridor in das lichtreiche Vorstandszimmer mit Loggia und Veranda aus. Eine telephonische Leitung unterhält von hier aus zur Erhöhung der allgemeinen Sicherheit Verbindung mit den Wohnungen der Vorstandsmitglieder und der Außenwelt. Die Aussicht von den Veranden über die weiten Spiegelflächen der Seen mit ihren dichtbewaldeten Ufern ist eine überraschende und fesselnde. „Wer vermutet," so sagt der Besucher, „ein solches Idyll in der märkischen Sandbüchse?" „Wahrlich, wenn irgendwo die Giebelinschrift ‚Wie bist du doch so schön, o du weite, weite Welt' Berechtigung hat, so ist's hier!"

Alle inneren Räume sind mit elektrischem Lichte und einer Heizanlage versehen, so daß der Ruderbetrieb auch auf die kälteren Frühlings- und Herbstnachmittage ausgedehnt werden kann.

Eine Beschreibung des Bootshauses glaubte ich nicht unterlassen zu dürfen; denn wer einen Lehrgang richtig abschätzen will, muß auch die Lehrstätte kennen gelernt haben. Unsere Wannseegründung ist zunächst noch einzig in ihrer Art; keine Nation der Welt hat eine derartige „Schule" aufzuweisen; denn in der Tat ist es eine Schule für sich, die einerseits sich voller Selbständig-

keit erfreut, anderseits in allem was sie tut, den Lernschulen Helferdienste leistet und Bundesgenossenschaft wahrt.

Ich schreibe und behaupte dies, während ich noch unter den Eindrücken einer eben vollendeten Englandreise stehe. Wie ganz anders stellen sich in der Urheimat des Schülerruderns*) Betrieb, Örtlichkeit und Anschauungen dar!

Der Deutsche erblickt im Wasserturnen einen wichtigen Teil der Allgemeinerziehung. Es ist für ihn eine Pflegestätte der Handfertigkeit, eine Vorschule des Heeresdienstes und eine Einführung ins praktische Leben. So vereinigt es eine Summe von Einzelaufgaben in sich: der Ruderer hat für sein Teil an der Ordnung und Reinhaltung des Hauses teilzunehmen, für Sauberkeit und Instandhaltung der Fahrzeuge und aller Hilfsgeräte zu sorgen, wie der Reiter für Pferd und Sattel, die Gesetze der Kameradschaft und guten Sitte zu wahren, sich allen Anordnungen des Hausvorstands bedingungslos zu unterwerfen. Und das alles tut er gern. — Der Zögling von Eton und der Student von Oxford kennen diese Pflichtenfülle in dem Maße nicht. Sie kommen, setzen ihr Skiff oder ihren Vierer — das Rennboot in der Form des Einers, Zweiers, Vierers, Achters beherrscht das Feld — so oder so ins Wasser und fahren davon. Alles, was über das eigentliche Üben im Wasser hinausgeht, bleibt den Bootsdienern überlassen. Dabei sitzt auch dem kleinen Boy die Regatta im Blute. Werden zwei Boote derselben Art von ungefähr ins Wasser gezogen; dann jagen sie sicher im nächsten Augenblick wetteifernd nebeneinander hin und ziehen die jugendlichen Zuschauer am Ufer mit sich fort.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß auch die Bootsräume weit voneinander abweichen. Wer die einfachen, niedrigen und fast verfallenen Schuppen der reichen Musterschule Eton betritt, verspürt eine gewaltige Enttäuschung. Der Reichtum der Besitzer zeigt sich, möchte ich sagen, zunächst nur in der geringen Sorgfalt, die dem wertvollen Material gewidmet ist. Die Räume sind vollgepfropft und gestopft mit Booten und Geräten aller Art, lagern doch in den Etoner Schuppen nicht weniger als 500 Fahrzeuge unter Aufsicht von acht Wärtern und zudem in überwiegender Zahl Skiffs (Einer), woraus sich erkennen läßt, daß das Zusammenarbeiten im kameradschaftlichen Verbande viel mehr zurücktritt als bei uns. Es leuchtet ein, daß bei dieser Überfüllung eine sorgfältige Hausordnung und eine Sauberkeit, wie sie uns Pflicht und Bedürfnis ist, zur Unmöglichkeit gehört. Man wirft ein: Auf dieses Nebenwerk kommt es auch nicht an; die Hauptsache bleibt, daß der junge Mann mit dem flüssigen Element vertraut gemacht wird; aber man vergleiche den schmalen Wasserfaden der Themse mit unseren ausgedehnten und oft unruhigen märkischen Seen, mit der gewaltigen Strömung des Rheins, der Weichsel, dem Kieler Hafen u. a. m., um zu entscheiden, wo mehr Ernst, Wagemut, vorsichtige Berechnung und gewissenhafte Schulung erforderlich sind! Nichts ist irriger, als die sonderliche, aber weit verbreitete Meinung, als ob jeder Engländer die Übungsbahn vor der Türe habe. Er ist geradezu arm an Wasserflächen und einladenden Flußläufen; deshalb bezeichnet unser E. M. Arndt auch

*) Man hat allerdings Grund anzunehmen, daß die Anfänge des Schülerruderns in Frankreich zu suchen sind.

mit vollem Rechte nicht ihn, sondern den Deutschen als den Wassermann. Dieser wird auch, die Zuversicht haben wir, das, was ihm die Vorsehung in herrlichen Seen und majestätischen Flüssen geschenkt, für seine Zwecke umzuprägen verstehen. Wasserflächen sind frei, Spielplätze kosten Geld!

Soweit deutsche Besucher des Inselreichs das frische Aussehen und lebhafte Auge der englischen Jungen an sich zu rühmen wissen, wollen wir ihnen gern beipflichten; geschieht es aber in der Absicht, unsere Jugend herabzusetzen, so muß ich dem wenigstens für alle Orte, in denen die körperliche Erziehung zu ihrem Rechte kommt, mit aller Entschiedenheit entgegentreten. In einem Punkte, das soll glattweg zugegeben werden, ist uns die englische Jugend lange Zeit voraus gewesen: in der Nüchternheit und Enthaltsamkeit! Aber gerade der Land- und Wassersport beginnt bei uns Wandel zu schaffen. In Aussehen und gesundheitlicher Entwicklung geben unsere Jungen ihren westlichen Stammesgenossen in der Regel nichts nach; in der Straffheit der Haltung stehen sie Dank der Turnschule und der militärischen Zucht, die jedem im Blute steckt, über ihnen; vor allem halten sie sich von der drüben bei jung und alt verbreiteten Unsitte frei, die Hände, unbeschäftigt, ständig in den Hosentaschen zu verbergen.

Beim Abschied von Oxford und Eton habe ich mir die Kardinalfrage vorgelegt: haben wir diesen Anstalten nichts Gleichwertiges gegenüberzustellen? Die Antwort hat mir gottlob Stimmung und Laune nicht verdorben. — — Das Vermögen, welches drüben in Gestalt prächtiger Parkanlagen, herrlicher Plätze u. a. m. an einer Stelle aufgestapelt liegt, ist bei uns auf weite Schichten der Bevölkerung verteilt, und unsere Regierung hat es wahrlich verstanden, mit sparsamen Mitteln Großes hervorzubringen und das ganze Land zu einer Musterschule zu machen. Und das Schulrudern? Nach den neuesten Umfragen hat die Zahl der höheren Schulen mit Ruderbetrieb bei uns die Zahl 200 annähernd erreicht; damit können wir uns auch schon vor Eton sehen lassen!*)

Auch diese kleine Abschweifung möge man mir verzeihen; sie war nötig, da die Klasse von Leuten noch nicht aussterben will, welche mit vorgefaßten schiefen Urteilen unser Volk irre führt; sei es nun, daß man ganz mit Unrecht und ohne Überlegung das jugendliche Wasserturnen als „Engländertum" hinstellen will, oder, von anderen Grundanschauungen ausgehend, das Ausland mit vollmündiger Überschwänglichkeit auf Kosten der eigenen Heimat verherrlicht.**) Verehrer des Fremdländischen hat es ja bei uns zu allen Zeiten gegeben, sonst begriffe man den innern Grimm nicht, der schon aus den Worten unseres Walter v. d. Vogelweide herausklingt:

---

*) Bedauerlich ist das Zurückbleiben einiger großen Provinzen, besonders der Rheinprovinz. Den 35—40 Vereinen in Brandenburg hat sie die bescheidene Zahl von 10 gegenüberzustellen. Selbst von den kleinsten Provinzen Schleswig-Holstein und Hessen-Nassau wird sie übertroffen! Wie kommt das?

**) Zu wünschen wäre, daß in unseren Fachversammlungen und Kongressen, auf denen Theoretiker mit schwülstigen Worten die fortschreitende Verkümmerung unserer Jugend und die musterhafte Erziehung des Auslands predigen, mehr Selbsterkenntnis geübt würde. Dann dürften die glänzenden Kommerse und Festmahlzeiten im Programm die Daseinsberechtigung verlieren. Das Beispiel ist wichtiger als schöne Reden; das weiß der praktische Engländer schon längst!

Übel müsse mir geschehen,
Wenn sich je bereden ließ mein Herz,
Daß ihm wohlgefalle fremder Länder Brauch.
Wenn ich lügen wollte, hülfe mir es auch?
Deutsche Zucht geht über alle!

Nehmen wir das Gute, wo wir es finden und wahren wir daneben ein berechtigtes Selbstbewußtsein.

Das Lehrpersonal des Kursus setzte sich aus folgenden Herren zusammen:

Prof. Wickenhagen, Kgl. Prinz Heinrichsgymnasium, Leiter.
„ Rumland, Kgl. Wilhelmsgymnasium.
„ Dr. Kuhse, Kgl. Kaiser Wilhelm-Realgymnasium.
Oberlehrer Haagen, Hohenzollerngymnasium.
„ Dr. Platow, Gymnasium Zehlendorf.
Architekt Scheider.

Zur Teilnahme hatte das Ministerium einen Herrn aus jeder Provinz zugelassen. Westfalen hatte keinen Vertreter geschickt; anderseits konnte einigen freiwilligen Bewerbern aus Berlin die Ableistung zugestanden werden. Eine größere Anzahl von Meldungen mußte abgewiesen werden, da die bezüglichen Antragsteller sich nicht für die volle Erledigung des Arbeitsplans zur Verfügung stellen konnten.

Der letztere hatte folgende Fassung:

Vormittags: Täglich 10—12½ Uhr: Kastenrudern und praktische Unterweisungen.

Nachmittags: Mittwoch, 13. Mai, 4—6 Uhr: Übungen in freier Fahrt. 6 bis 7½ Uhr: Vortrag des Herrn Prof. Wickenhagen: Das Rudern im Arbeitsplane der Schule. Debatte. — Donnerstag, 14. Mai, 4—7 Uhr: Übungen in freier Fahrt. — Freitag, 15. Mai, 4—6 Uhr: Übungen in freier Fahrt. 6—7½ Uhr: Vortrag des Herrn Prof. Rumland: Wander- oder Wettrudern? Debatte. — Sonnabend, 16 Mai, 1 Uhr: Besichtigung des Bootshauses vom „Ruderverein am Wannsee". Führer: Herr Oberlehrer Dr. Platow. 5 Uhr: Besuch des Schüler-Bootshauses in Niederschöneweide und der Bootshäuser vom „Wiking" und vom Ruderverein „Hellas" in Treptow. Führer: die Herren Architekt Scheider und Prof. Dr. Paape. — Sonntag, 17. Mai. (Unverbindlich.) Ausfahrt nach Potsdam. — Montag, 18. Mai, 4—6 Uhr: Rudern in freier Fahrt. 6—7½ Uhr: Vortrag des Herrn Oberlehrer Haagen: Wie gründe und verwalte ich einen Ruderverein? Debatte. — Dienstag, 19. Mai, 4—7 Uhr: Übungen in freier Fahrt. — Mittwoch, 20. Mai, 5 Uhr: Besichtigung der Bootswerften von Perdeß in Köpenick und Deutsch in Stralau. Führung: Herr Prof. Dr. Kuhse. — Donnerstag, 21. Mai, 4—6 Uhr: Übungen in freier Fahrt. 6—7½ Uhr: Vortrag des Herrn Oberlehrer Haagen: Haftpflicht und Versicherungswesen. — Freitag, 22. Mai, 4—6 Uhr: Übungen in freier Fahrt. 8 Uhr: Vortrag des Herrn Prof. Dr. Kuhse in der Aula des Schillergymnasiums zu Groß-Lichterfelde: Schülerrudern in Frankreich, England und Deutschland. (Eigene Beobachtungen.) — Sonnabend, 23. Mai, 4 Uhr: Besuch der Schiffsbau-Ausstellung im Zoologischen Garten. — Sonntag, 24. Mai. (Unverbindlich.) Aus-

fahrt nach Spandau. — Montag, 25. Mai, 4—7 Uhr: Übungen in freier Fahrt. — Dienstag, 26. Mai, 4—6 Uhr: Übungen in freier Fahrt. 6—7½ Uhr: Vortrag des Herrn Oberlehrer Dr. Platow: Wie veranstalte ich eine Regatta? — Mittwoch, 27. Mai, 4 Uhr: Schlußvorstellung. Regatta. Stilrudern.

Dieses in Aussicht genommene Programm konnte nach Wesen und Inhalt ordnungsgemäß durchgeführt werden; einige kleinere Änderungen, welche durch unvorhergesehene Umstände geboten wurden, brachten der Unterweisung keine Einbuße. Unerwähnt darf allerdings nicht bleiben, daß die Erledigung an die Leistungsfähigkeit der Lehrer und Lernenden sehr hohe Anforderungen stellte. Wenn trotzdem einzelne Zweige des technischen Unterrichts, wie das Skullen, Steuern u. a. m. nur kurz gestreift werden konnten, dürfte der Wunsch auf Ausdehnung der zukünftigen Kurse bis zu drei Wochen gerechtfertigt erscheinen.

Das Bootshaus „Wannsee" mit seinen neuartigen Einrichtungen und seinem mannigfachen Lehr- und Anschauungsmaterial gab die Möglichkeit zu einer abgerundeten Belehrung über alle Arten der Rudergeräte und ihre Unterbringung, über das Charakteristische des Schülertyps und seine zweckmäßige Verwendung. Eine dankenswerte Erweiterung erfuhr der Unterricht durch Besichtigungen unter sachkundiger Führung. Der Besuch der Bootshäuser in Niederschöneweide gewann dadurch an Bedeutung, daß die Herren Prof. Dr. Hempel, Vorsteher des dortigen Schülerheims, und Oberbaurat Rettig, gegenwärtig die erste Autorität auf dem Gebiete des Bootsbauwesens, einer Bitte des Kursleiters folgend, in dankenswerter Weise Führung und Erklärung übernahmen. Überhaupt soll nicht unerwähnt bleiben — weil es zeigt, welche Beurteilung die Neueinrichtung in der Umgebung fand, — daß sichs eine Anzahl von angesehenen Berliner Vereinen nicht hatte nehmen lassen, aus freiem Antriebe die Kursisten zum Besuche ihrer Einrichtungen (in einem Falle auch zu einem Mittagsmahle) einzuladen. Von einem Freunde der Jugend wurde dem Leiter ein Motorboot für etwaige Betriebszwecke frei zur Verfügung gestellt. Es leistete bei der Schlußvorstellung, welche sich unter den Augen Sr. Exzellenz des Herrn Ministers Dr. Holle und vor Vertretern des Königlichen Ministeriums und Provinzialschulkollegiums vollzog, wertvolle Dienste.

In den Vorträgen, an welche sich jedesmal ein zwangloser Gedankenaustausch anschloß, wurde den Herren Gelegenheit gegeben, Fragen zu stellen und Aufklärungen sich zu erbitten. An diesen Verhandlungen nahmen auch zumeist die Protektoren des Vereins Wannsee sowie Freunde und Gönner des Schülerruderns teil. Und in der Tat wurde auch ihnen manches Neue geboten. So konnte den Besuchern in dem bezüglichen Haagenschen Vortrage ein Bild von neuartigen Haftpflichtversicherungsverträgen, welche das Bootshaus Wannsee nach längerer Prüfung abgeschlossen hat, aufgerollt werden. Auch Rumlands Darstellungen über „Wander- oder Wettrudern", die sich auf unmittelbare vieljährige Beobachtungen gründeten, gaben den Hörern wichtige Aufschlüsse.

Die an den Nachmittagen gepflegten Übungen der Schülerriegen des Vereins Wannsee gewährten einen Einblick in das System des ortsüblichen Betriebs und in die Hausordnung und Schulzucht.

Schließlich soll noch erwähnt werden, daß der Besuch der Schiffsbau-Ausstellung den Kursisten gestattet wurde, obgleich die (auf den 1. Juni hinausgeschobene)

Eröffnung noch ausstand; daß ihnen ferner der Königliche Intendant auf Antrag des Leiters für einen Abend freien Zutritt zu den Vorstellungen des Königlichen Opern- bezw. Schauspielhauses gewährte. Mehrere Buchhandlungen endlich sowie der Flottenverein hatten ihr Interesse an der Veranstaltung durch Zusendung von Drucksachen für eine Fachliteratur-Ausstellung bekundet.

Das Alter der Kursisten bewegte sich in den Grenzen von 25 und 50 Jahren. Der Betrieb wurde durch den Unterschied kaum erschwert. Der älteste Herr ersetzte, was ihm an jugendlicher Geschmeidigkeit und Ausdauer fehlte, durch eiserne Willenskraft und Selbstzucht, die ihre Wirkung auf alle jüngeren nicht verfehlte. Als Zeichen für den erziehlichen Wert des Wassersports mag angeführt werden, daß er sich während der ganzen Kursuszeit gewissenhaft des Genusses alkoholischer Getränke und des Rauchens enthielt*) und täglich rechtzeitig und zu bestimmter Stunde die Ruhestätte aufsuchte. Die meisten Herren hatten in den westlichen Vororten Wohnung genommen, übernachteten wohl auch gelegentlich, um Nachtigallengesang und Frühjahrswaldluft mit vollen Zügen zu genießen, im Bootshause. Es wird dahin zu streben sein, daß in Zukunft hierzu noch in erweitertem Maße Gelegenheit beschafft werde, und durch Aufstellen von Feldbetten im Dachgeschoß wird sich das auch erreichen lassen.

Mehrere der Kursisten hatten bereits praktisch gerudert und reiche Erfahrungen gesammelt. Sie aber, wie alle anderen, erkannten rückhaltlos an, daß ihnen der Lehrgang, der für unsere neuzeitliche Schule Bedürfnis sei, eine Fülle von Belehrungen und Anregungen gebracht habe. Unbekannt war den meisten die turnerisch-methodische Schulung, besonders der Anfangsunterricht in der Form des Kastenruderns. Den verankerten Kasten, in dem der Anfänger einen Riemen mit ausgeschnittenem Blatte schwingt, hat uns deutsche Sparsamkeit und Gründlichkeit erfinden und bauen helfen. In England habe ich ihn nicht gesehen. Dort verwendet man auch bei den elementaren Übungen, ohne sich durch den höheren Kostenaufwand abschrecken zu lassen, das wertvolle Boot von vornherein. Uns gilt er recht eigentlich als „Wasserturngerät", und als solches ist er für Detailübungen auch in unseren heimatlichen Vereinen unentbehrlich geworden; gestattet er doch eine genaue Überwachung aller einzelnen Handgriffe und Bewegungen und infolgedessen eine methodische und verhältnismäßig schnelle Durchbildung der Junioren. Einen besonderen Vorzug bietet er auch dadurch, daß er eine Fortsetzung der wassersportlichen Übungen während der kalten Jahreszeit gestattet.

Es wäre wünschenswert, daß bei Neubauten von Schulen bzw. Turnhallen auf die Bereitstellung eines Keller- oder Nebenraums für Kastenrudern während der Wintermonate in Verbindung mit dem Turnunterricht Rücksicht genommen würde. Die Einrichtung ist mit bescheidenen Mitteln und geringen Kosten zu erreichen: Ein zementiertes Becken von etwa 6 m Länge und 3 m Breite zur Aufnahme des Wassers und vier einfache Ruderbänke genügen.

In Summa darf als Ergebnis des ersten Kursus angegeben werden: Das

*) Für die Dienstzeit im Bootshause war das für alle Herren Vorschrift; denn das Rauchen ist überhaupt in allen Räumen untersagt und alkoholische Getränke dürfen nicht eingeführt oder gehalten werden.

Schülerrudern wird mittelbar und unmittelbar an Ausdehnung gewinnen und hat schon gewonnen. Unmittelbar dadurch, daß alle Besucher die Aufgabe mit Freude übernommen haben, die gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten in ihrem engeren Wirkungskreise zum Nutzen der guten Sache zu verwenden, aber auch in der weiteren Umgebung dem Wassersport Freunde und Helfer zu werben. Mittelbar insofern, als die Kunde von der staatlicherseits eingeleiteten Ausbildung von Ruderlehrern, wie man sie schon des öfteren ersehnt hatte, an Stellen, wo man sich noch immer der Neuheit gegenüber glaubte abwartend verhalten zu sollen, das Signal zum Vorgehen gab. Nachhaltig und mehr als sich ahnen ließ, hat der Kursus die Blicke der Schulleiter auf den neuen Zweig körperlicher und sittlicher Erziehung hingelenkt, das läßt sich wie aus manchem anderen so aus der großen Zahl von Anfragen und Erkundigungen über Einführung und Betrieb, welche eingelaufen sind, erkennen.

Noch steht das Bootshaus Wannsee in den Morgenstunden seiner Entwicklung. Auf Erweiterungsbauten, soweit sie erforderlich sind, ist Bedacht genommen. Aus dem Hause, welches jetzt zwölf Schulen Obdach bietet, wird sich, so hoffen wir, unter dem ferneren Schutze eines fürsorglichen Landesfürsten eine großzügige Anlage, einem Spreewalddorfe vergleichbar, entwickeln. Hier sollen Jünglinge von 20—30 Anstalten Arbeit und edles Genießen, Zucht und Freiheit verbinden lernen. Fast wills einem mitunter scheinen, als ob die prophetischen Worte, welche unser H. v. Kleist seiner Natalie im Prinzen von Homburg in den Mund gelegt hat:

„Das Vaterland, das du uns gründetest,
Steht eine feste Burg . . .
Das wird sich ausbau'n herrlich, in der Zukunft
Erweitern unter Enkels Hand, verschönern,
Mit Zinnen üppig, feenhaft, zur Wonne
Der Freunde und zum Schrecken aller Feinde!"

auch noch aus des Dichters Grabe in unser Schülerheim am Wannsee herübertönten. So unser Plan und unsere Hoffnung! Daran knüpfen wir den Wunsch, daß sich ein Fortschreiten auf gleicher Marschlinie in allen Gauen des Vaterlandes vollziehe, wozu jährlich sich wiederholende und innerlich immer mehr auszubauende Lehrgänge das Ihre beitragen mögen!

Gr.-Lichterfelde. H. Wickenhagen.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Deutsche Lesebücher.*) IV.

Evers-Walz-Kühne, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. VIII. Prima. Leipzig 1907. B. G. Teubner. IV u. 388 S. geb. 2,80 M.

Hellwig-Hirt-Zernial-Spiess, Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. VI. Prosalesebuch für Obersekunda. 2. A. Dresden 1907. L. Ehlermann. XII u. 201 S. geb. 2 M. VII. Desgl. für Prima. 2. A. Ebenda 1907. VIII und 392 S. geb. 3 M.

Steuding, Deutsches Lesebuch für sächsische Gymnasien. VII. Obersekunda, bearbeitet von Th. Matthias. Leipzig 1907. Dürr'sche Buchhandlung. IV u. 295 S. geb. 2,80 M. VIII. Prima, bearbeitet von P. Vogel und H. Steuding. Ebenda 1907. XII u. 418 S. geb. 4 M.

Schulz, B., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, fortgeführt von Schmitz-Mancy, Köster und Weyel. III. Obersekunda. Paderborn 1907. F. Schöningh. XI u. 312 S. geb. 3 M.

Paldamus, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Ausgabe C, herausgegeben von Winneberger. VII. Obersekunda, herausgegeben von Schönfelder. Frankfurt a. M. 1908. M. Diesterweg. XVI u. 298 S. geb. 2,60 M.

Boesser-Lindner, Vaterländisches Lesebuch für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten. Sexta bis Quarta in einem Bande. 3. A. Berlin 1906. E. S. Mittler u. Sohn. 111 — 162 — 184 S. 2, 4 u. 6 M.

Bauer-Jelinek-Streinz, Deutsches Lesebuch für österreichische Mittelschulen, II. Wien 1907. K. K. Schulbücher-Verlag. 352 S. geb. 2 K. 50 h.

Die Zahl der dem Referenten diesmal vorliegenden Lesebücher ist geringer als bisher, und es handelt sich auch meist um Neuauflagen oder Fortsetzungen von früher erschienenen, bereits angezeigten Lesebüchern. Vielleicht darf man hierin ein glückliches Anzeichen dafür erblicken, daß der übergroße Eifer in der Herausgabe neuer Lesebücher nachzulassen beginnt und daß nicht jede Schule es für notwendig erachtet, für sich ein besonderes Lesebuch zusammmen zu stellen. Gewiß wird jeder einsichtige Schulmann den einzelnen höheren Lehranstalten möglichste Bewegungsfreiheit und ein individuelles Leben gönnen und wünschen, welche ja auch in den Lehr- und Lesebüchern einer Schule

*) Vgl. Monatschrift III (1904), S. 93 f., IV (1905), S. 104 f., VI (1907), S. 101 f.

zum Ausdruck kommen können. Aber eine Überproduktion, eine übermäßige Buntscheckigkeit und Zersplitterung gerade auf dem Gebiete des deutschen Lesebuches wäre doch im Interesse des deutschen Unterrichtes zu bedauern, denn dieser gehört zu den wenigen Fächern, deren Lehrpläne allen Arten höherer Lehranstalten gemeinsam sind. Hier können sich diese über den trennenden Zaun freundschaftlich die Hand reichen, wie sehr auch sonst ihre Bildungsziele auseinander gehen. Und wenn auch heute bei der außerordentlichen Entwicklung der Wissenschaften der Begriff einer „allgemeinen Bildung" nicht mehr besteht, so könnte doch der Unterricht in Geschichte und Deutsch, wozu insbesondere auch die philosophische Propädeutik gehört mit ihrer Erörterung der verschiedenen Weltanschauungen großer Dichter, Denker und Forscher, viel dazu beitragen, eine gewisse einheitliche, gemeinsame Grundlage der Geistesbildung, eine Harmonie des Wissens allen Gattungen höherer Schulen zu bieten, indem er die von den einzelnen Fächern ausgehenden Licht- und Wärmestrahlen wie in einem Brennpunkte vereinigt. —

Was nun zunächst die vorliegenden drei **Lesebücher für Prima** (Evers-Kühne, Spieß, Steuding) anbetrifft, so sind sie nach Art der bereits früher herausgegebenen (Muff, R. Lehmann, Paszkowski, Biese, Kinzel, Cauer, M. Henschke) bearbeitet und enthalten Aufsätze zur deutschen Literatur und Literaturgeschichte (aus den Klassikern und über die Klassiker), zur Geschichte und Kulturgeschichte, zur Politik, Wirtschafts-, Rechts-, Staatslehre, zur Religion, Philosophie, Ethik und Geschichte der Weltanschauung (Naturwissenschaft und Technik), zur Kunst (auch Ästhetik, Poetik, Rhetorik). Das Lesebuch von Steuding enthält nur Lesestoff zur Literaturgeschichte, Proben aus den deutschen Klassikern von Luther bis Bürger (für UI), von Herder bis zu den Dichtern der Gegenwart (für OI), nebst wertvolleren Aufsätzen über die Klassiker und (als Anhang) über Geographisch-Naturwissenschaftliches. Alle drei Lesebücher für Prima beruhen, wie das bei den Namen der Herausgeber zu erwarten war, im ganzen genommen auf gediegener, sachkundiger Arbeit, sie verraten die geschickte Hand des erfahrenen Lehrers und Pädagogen und bilden einen würdigen Abschluß ihrer vorhergehenden Bände. Im einzelnen hat sich Referent über die schwierige Lesebuchfrage in Prima schon in dieser Monatschrift (IV, 1905, S. 106/107) ausgesprochen. Hinsichtlich der Abschnitte und Aufsätze zur deutschen Literatur will Referent aus seinem Herzen keine Mördergrube machen und ehrlich gestehen, daß er kein Freund der alten, jetzt wieder aufgewärmten Methode ist, im Lesebuch für Prima allerlei Proben und Pröbchen aus der Poesie und Prosa deutscher Klassiker zusammenzustellen. Klassiker wie Lessing, Goethe, Schiller soll ein Schüler der Oberstufe einer deutschen höheren Schule vollständig besitzen; sie sind jetzt in billigen und guten Ausgaben zu haben, und wenn ein Schüler wirklich zu arm wäre, sie sich zu kaufen oder von seinen Angehörigen bei passender Gelegenheit schenken zu lassen, so soll die Schule sie ihm, wenn er es verdient, schenken aus Prämien- oder Unterstützungsfonds. Andere Klassiker, wie Klopstock, Wieland, Herder, sind in Schulausgaben billig zu kaufen. Mit kurzen dürftigen Ausschnitten aus klassischen Werken, wie „Laokoon", „Hamburgische Dramaturgie", „Dichtung und Wahrheit" ist einem Deutschlehrer, der es mit seinem Fache ernst nimmt,

nicht gedient; denn er will seine Primaner auch zu wissenschaftlichem Arbeiten anleiten, vielleicht überlieferungsgeschichlich- oder ästhetisch-kritische Themen bearbeiten lassen, und dazu braucht er das vollständige Klassikerwerk, nicht diesen oder jenen Abschnitt, welchen ein Herausgeber nach subjektivem Ermessen in seine Ausgabe oder in sein Lesebuch aufzunehmen für gut befunden hat. Ist z. B. Herders Bedeutung mit seinen Aufsätzen über Ossian und Shakespeare, auf deren Abdruck sich ein Lesebuch beschränkt, wirklich erschöpft? Sind nicht dadurch einem Lehrer die Hände gebunden, der seine Schüler für Herder etwas mehr interessieren und erwärmen möchte, angesichts der Tatsache, daß in weiteren Kreisen Herders Lebensanschauung und Lebensarbeit erst jetzt recht gewürdigt und als hochmodern bezeichnet wird. Es sei nur daran erinnert, daß die neueren Theologen und Leben-Jesuforscher auf Herders Schrift „Vom Erlöser der Menschen" (Halle, Hendel) zurückgreifen, da sie zuerst den Bericht der drei Synoptiker von dem vierten Evangelium trennt und Markus als das Urevangelium hinstellt. Es sei ferner daran erinnert, daß ein hervorragender Philosoph der Gegenwart Herders „Ideen" in ihrer großen, einheitlichen Entwicklungslehre weit über Häckels Welträtsel stellt und Herder, Goethe, Fechner die wahren Monisten nennt: „deus sive natura, wie Spinoza will, sich selbst aus sich selbst entfaltend, bestimmend, steigernd, für uns im Menschengeist den Gipfel der Entwicklung erreichend, das war Herders und Goethes Philosophie und Religion". In solcher Erwägung wird ein herderfreundlicher Deutschlehrer sich mit obigen zwei Aufsätzen Herders keineswegs begnügen, zumal schon die bekannten Schulausgaben (Hempel, Freytag, Velhagen, Reklam, Hendel) erheblich mehr Auswahl bieten. — Klopstocks Abschiedsrede in Pforta, von welcher in einem Lesebuche nur ein kleiner Abschnitt aufgenommen ist, wird jeden Primaner interessieren und ist für Klopstocks Persönlichkeit recht charakteristisch; aber zwecklos ist ein dürftiger Ausschnitt, in welchem z. B. die wichtige Stelle fehlt, wo Klopstock seine großen Vorbilder Homer, Vergil, Tasso, Milton schildert oder wo er eine recht selbstbewußte Selbstkritik übt. Bei Ausschnitten aus Winckelmann sollte doch seine Beschreibung des Torso im Belvedere und des Apoll von Belvedere nicht fehlen, und es schadet auch nichts, wenn dem Schüler einiges vorgelesen würde aus dem wichtigen vierten Kapitel der „Geschichte der Kunst des Altertums", etwa aus dem ersten Stück „Von der Verfassung und Regierung unter den Griechen" (Idee der Freiheit) oder aus dem zweiten Stück „Von dem Wesentlichen der Kunst" (Schönheit im allgemeinen, Proportion, Schönheit einzelner Teile), Aufsätze, die kunsterziehend wirken, da sie sehen und beobachten lehren. Lessings 17. Literaturbrief, auf den die Lesebücher sich vielfach beschränken, ist gewiß der wichtigste. Aber wird ein Lehrer im Zusammenhange seiner Arbeit nicht vielleicht auch zu den Briefen greifen, die sich mit Logau oder Klopstock oder Wieland beschäftigen? In bezug auf Urteile von Zeitgenossen oder neuerer Literaturhistoriker über die Klassiker kehren in den Lesebüchern meist dieselben wieder: Schillers Urteil über Klopstock, Herders und Goethes über Lessing und Winckelmann, Goethes über Wieland, Humboldts über Schiller, ferner die Charakteristiken von Hettner, Gervinus, Scherer, Haym, Bielschowsky, Treitschke, Bellermann, Kühnemann, Dilthey, R. M. Meyer u. a.

Alle diese und ähnliche Werke wird der gewissenhafte Deutschlehrer, ähnlich wie mutatis mutandis der Historiker, für die Exzerpte zu seinen Vorträgen sicher verwerten, ebenso wie z. B. die wertvollere Hamlet-Literatur, wenn er bei der Lektüre das Hamlet-Problem mit seinen Schülern bespricht. Aber die Aufnahme einzelner, kleiner Ausschnitte aus bahnbrechenden Werken über klassische Dichtungen erscheint als zwecklos, da sie nichts Ganzes bieten. Ein begeisterter, anregender Vortrag des Lehrers, der die epochemachende, einschlägige Literatur benutzt und Bedeutsameres auch vorliest, sowie eine lebendige Diskussion in der Klasse können doch wohl tiefer wirken. Viel zweckmäßiger ist vielleicht der Abdruck von Briefen, Gesprächen, Reden, welche dem Schüler meist nicht so leicht zugänglich sind. Sie sind reichlich verwendet in dem schon früher angezeigten Lesebuche von Schauenburg-Hoche-Rinne (II. Teil, Essen 1903, Bädeker). In den drei vorliegenden Lesebüchern sind sie leider nicht in demselben Maße herangezogen; immerhin sind abgedruckt bedeutsamere Briefe von Lessing an seine Angehörigen, an Gleim, von Schiller an Körner, an Goethe, von Goethes Mutter, Goethes Selbstbekenntnisse in Briefen, Briefe von H. v. Kleist an seine Schwester, von Bismarck, von Moltke, ferner Gespräche (Eckermanns mit Goethe) und Reden, z. B. von Bismarck, von Sybel am Denkmal Steins, von Haym, Bülow, Marcks auf Bismarck, von Scherer auf Jakob Grimm, von Harnack auf Melanchthon, von Kühnemann auf Kant, von Helmholtz, Wilamowitz, Rümelin, von Th. Vischer zur Schillerfeier, von Erich Schmidt zur Enthüllung des Berliner Lessing-Denkmals, von Grillparzer am Grabe Beethovens. — Bei den Aufsätzen zur Poetik ist seitens der Lesebücher zuweilen insofern einseitig verfahren, als die Begriffsentwicklung des Tragischen nur nach G. Freytags Technik des Dramas gegeben wird. Diese ist z. T. veraltet und wesentlich ergänzt worden durch Volkelts „Ästhetik des Tragischen". — Die Aufsätze zur Geschichte und Kulturgeschichte sind für die genannten Lesebücher gut ausgewählt. Die besten Namen begegnen hier, wie A. Kirchhoff, Ranke, Sybel, Lexis, Paulsen, Häußer, Baumgarten, Sohm, Dernburg im Lesebuch von Evers-Kühne, Wilamowitz, Ranke, K. Hillebrand, Treitschke bei Spieß. Hocherfreulich ist auch die Aufnahme von etwa je 7 Lesestücken zur Kunst, da diese dem gegenwärtig gesteigerten Bedürfnis der Erweckung von Kunstsinn und Kunstverständnis gerecht werden. Die Aufsätze zur philosophischen Propädeutik (einschließlich der Religionsphilosophie, Ethik, des wissenschaftlichen Denkens im allgemeinen, der Entwicklung der Geisteswissenschaften, Geschichte der Weltanschauung) sind sowohl von Kühne als auch von Spieß mit Geschick und Sachkenntnis gewählt, und ihre Lektüre kann unter der Leitung eines philosophisch geschulten Lehrers die Lösung der Aufgaben des philosophisch-propädeutischen Unterrichts fördern. Nur könnten gerade diese Aufsätze stark vermehrt werden, etwa in der Weise, daß die Hauptprobleme der Erkenntnistheorie, Metaphysik, Naturphilosophie, Psychologie, Logik, Ethik und Ästhetik in den Lesestücken im Zusammenhange berührt werden und dabei die bedeutendsten älteren und neueren Vertreter sowohl der idealistisch-rationalistischen als auch der naturwissenschaftlich-empirischen Weltanschauung zu Worte kommen. Wie dieses geschehen kann, haben, jedes in seiner Art und nach seinem Standpunkt, die Philosophischen Lesebücher von Gille (Halle 1904, Waisenhaus) und

B. Schmid (Leipzig 1906, Teubner) vortrefflich gezeigt, wenn beide auch im gewissen Sinne noch zu einseitig sind und Mängel haben. Sollte es sich nun nicht ermöglichen lassen, die Absichten eines solchen philosophischen Sonderlesebuches, zu dessen Einführung als Schullehrbuch eigentlich zurzeit kein direktes Bedürfnis vorliegt und welches den häuslichen Etat für Schulbücher nur erhöht, mit den Zielen des deutschen Prima-Lesebuches zu vereinigen? Dann müßten allerdings die Herausgeber letzterer die philosophischen Aufsätze sorgfältig revidieren, vermehren, vervollständigen und ergänzen, den Ergebnissen der Wissenschaft, insbesondere auch der Naturwissenschaft, anpassen und nur autoritativen, philosophischen Werken entnehmen, wie es Schmid und Gille versucht haben. Mehr denn je tut in unseren Tagen not, dem Oberprimaner Gelegenheit zu geben zu einer geordneten Zusammenfassung seiner Kenntnisse und Erkenntnisse zu einem einheitlichen, harmonischen Weltbilde, damit er später in der Lage ist, klar Stellung zu nehmen zu den schwierigen Fragen und Problemen der Gegenwart und inneren Kämpfen, die sein seelisches Gleichgewicht zu erschüttern drohen, nicht zu erliegen. Der philosophische Teil eines deutschen Lesebuches für Prima sollte und könnte dazu beitragen.

Für Obersekunda liegen zur Anzeige vor die entsprechenden Bände der Lesebücher von Hellwig - Spieß, von Steuding - Th. Matthias, von B. Schulz, von Paldamus. Die Lesebücher von Spieß und Paldamus geben nur Prosastücke. Die zweite Auflage des Prosalesebuches von Spieß ist nicht nur eine Umarbeitung, sondern eine Neubearbeitung, da fast die Hälfte der Nummern neu ist. Der Herausgeber hat vor allem das Durchschnittsmaß der Befähigung der Schüler mehr berücksichtigt, doch auch bei Kürzungen der Stücke pietätvoll alle eigenen Zusätze vermieden. Die Auswahl ist recht umsichtig und feinsinnig getroffen. Die das Altertum behandelnden Aufsätze sind den bekannten Werken von Droysen, V. Hehn, E. Rohde, K. Lehrs, Wilamowitz, K. O. Müller, Curtius, Ranke, Niebuhr, v. Jhering, L. Friedländer entnommen (warum fehlt Th. Mommsen?), in denen über Volkssage, Volksepos u. a. führen das Wort die Gebrüder Grimm, Uhland, Schlegel, Scherer u. a.; hier hätten einige Stücke über die nordische Gestalt der Nibelungensage, insbesondere aus der Wölsungensage und der Edda, sowie über die germanische Götterwelt nichts geschadet, welche andere Lesebücher für O II bieten und die im Unterricht dem Pensum gemäß gebraucht werden. In dem dritten Abschnitt (Zur älteren deutschen Sprache und Dichtung) kommen zu den oben genannten Autoren noch K. Müllenhoff, G. Freytag, Vilmar, Gildemeister, in dem vierten (Musteraufsätze aus dem Gebiet der Lektüre) V. Hehn und W. v. Humboldt (über „Hermann und Dorothea"), K. Fischer (über „Minna von Barnhelm"), K. Rosenkranz (über Goethes Egmont), Hettner (über die Jungfrau von Orleans), H. v. Stein (über Tell), Fr. Hebbel (über den Prinzen von Homburg). So kann auch dieser Band des Lesebuches nur empfohlen werden. — Der Obersekunda-Band des Paldamus'schen Lesebuches ist von Schönfelder völlig neu gestaltet, worüber sich der Herausgeber in einer gesondert gedruckten Einleitung rechtfertigt. Da dieses Lesebuch für Realanstalten bestimmt ist, so sind außer Werken berufener neuerer Autoren auch die der griechischen und römischen Klassiker in guten Übersetzungen gebührend verwertet, so für Geschichte Herodot,

Thucydides, Demosthenes, Plutarch, für Erdkunde Strabo und der jüngere Plinius, für Mathematik Proklos und Archimedes, für Naturkunde Aristoteles, Theophrast und der ältere Plinius, zur Einführung in die Philosophie (Sokrates, Plato, Aristoteles) Xenophon, Plato, Aristoteles. Dieses Verfahren ist äußerst glücklich und geschickt und entspricht durchaus einem Bedürfnis der Realanstalten, welches ja auch die bekannten gesonderten klassischen Lesebücher von Wolf (Weißenfels 1906, Schirdewahn), Michaelis (Gotha 1907, Perthes) und Knabe (Leipzig 1906, Quelle und Meyer) zu befriedigen suchen. Ist es doch auch für die Humanisten ein wohltuender Beweis dafür, daß die Realanstalten die Verbindung mit dem klassischen Altertum nicht nur aufrecht zu halten suchen, sondern auch direkt aus den Quellen zu schöpfen wünschen! Die in diesem Bande nicht benutzten antiken Klassiker (wie die griechischen Lyriker, Cicero, Livius, Sallust, Cäsar, Tacitus, auch die römischen Epiker und Lyriker, besonders Vergil, Horaz, Ovid) sind vielleicht dem Primabande vorbehalten. So weht ein klassischer Hauch durch das Buch, dessen reichhaltiger, von Sachkunde und Kenntnis der einschlägigen Literatur zeugender Inhalt die beste Empfehlung sein dürfte. — Der von Th. Matthias bearbeitete Obersekundaband des Steudingschen Lesebuches geht in dem Prosateile selbständig seinen eigenen Weg, wie die aufgenommenen Aufsätze zeigen, z. B. von Chamberlain (Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts) über Universalismus und Nationalismus, über Germanentum, über Begriffsbestimmungen (Menschheit, Bürger — bürgerlich u. a.), ferner die Briefe aus dem Altertum und Mittelalter. Vielleicht stellt manches Stück an die Fassungskraft der Schüler etwas hohe Anforderungen, was auch zum Teil von den vorhergehenden Bänden galt. Hier muß dann ein verständiger und faßlicher Unterricht erklärend, ergänzend, zusammenfassend eingreifen. Der poetische Teil enthält die Merseburger Zaubersprüche und das Hildebrandslied in Urtext und Übersetzung, Stücke aus Nibelungenlied, Gudrun, Hartmanns Armen Heinrich, M. F., Walther nur im Urtext, doch mit Fußnoten und einem grammatischen Anhang (Laut-, Formen-, Satzlehre). Im ganzen gilt auch von diesem Bande das in der Monatschrift (VI, S. 107) über das Steudingsche Lesebuch anerkennend Ausgesprochene. — Das Lesebuch von B. Schulz ist von den Herausgebern über den Rahmen der unteren und mittleren Stufe hinausgeführt, zunächst bis O II. Der 1. Teil (Poesie) bringt Proben aus gotischen und ahd. Sprachdenkmälern (Vaterunser, Hildebrandslied, Merseburger Zauberspruch, Straßburger Eide, Muspilli, Heliand, Otfrieds Evangelienbuch) im Urtext mit nebenstehender Übersetzung, sodann aus mhd. Poesie im Urtext, d. h. aus den beiden Volksepen, den Kunstepen (dem armen Heinrich, Parzival, Tristan, letzteres mit Übersetzung), aus der höfischen Lyrik (M. F., Walther, Lyrik nach Walther), aus der Lehrdichtung (Freidank). Die Lektüre dieser Dichtwerke wird unterstützt durch kurze Fußnoten und einen grammatischen und lexikalischen Anhang. Bei der Auswahl aus Walther fehlt manches charakteristische Gedicht für Kaiser und Reich, für Gottes Ehr und deutsches Wesen. Die altdeutschen Lesebücher von Schauenburg-Hoche und Bötticher-Kinzel bieten darin mehr. Die Prosastücke sind so gewählt, daß sie die Lehrpläne berücksichtigen und sich vorwiegend noch auf das leichter faßliche Konkrete beschränken, während das lediglich Abstrakte der Prima vorbehalten

bleiben soll. Die Prosa zur alten Geschichte sucht die charakteristischen Erscheinungen zu betonen: beim Morgenlande die Anfänge der Kultur, bei den Griechen den Höhepunkt des geistigen Lebens in Wissenschaft, Kunst, Poesie, bei den Römern die Entwicklung des politischen, sozialen, wirtschaftlichen Staatslebens. Dazu kommen Aufsätze zur deutschen Literatur des Mittelalters, zur Erdkunde der Mittelmeerländer und der außereuropäischen Erdteile, zur Natur- und Lebenskunde, zur Ethik. Hierbei wird neben bewährten älteren Autoren auch die Geistesarbeit namhafter Forscher der Gegenwart geflissentlich gewürdigt, so von Lexis, Wörmann, Ed. Meyer, Knackfuß-Zimmermann, O. Weise, Philippson, Th. Fischer, Lassar-Cohn, Schmoller, Paulsen. So wird dieses Lesebuch gewiß sich als brauchbar erweisen. — Das Vaterländische Lesebuch von Boesser-Lindner ist in der vorliegenden dritten Auflage eine vollständige Neubearbeitung, da es unter Beseitigung früherer Mängel die Klassenpensen der Lehrpläne nunmehr sorgfältig berücksichtigt. Ursprünglich in erster Linie für das Königliche Kadettenkorps und daneben für deutsche Schulen im Ausland bestimmt, ist es jetzt auch für preußische Zivilanstalten verwendbar, da die Lehrpläne beider Schularten ziemlich übereinstimmen. Das Lesebuch ist in je einen Band für VI bis IV und U III bis U II zerlegt. Die poetische Ergänzung bildet das in gleichem Verlage erschienene „Vaterländische Gedichtbuch" von F. Lindner. So kann auch dieses Lesebuch die Bildung von Charakteren, die Erziehung der deutschen Jugend zu tatkräftiger Vaterlandsliebe, zur Hingabe an Kaiser und Reich fördern. — Der 2. Band des Lesebuches von Bauer-Jelinek-Streinz weist alle die Vorzüge des vom Referenten bereits früher angezeigten 5. Bandes auf und macht einen in jeder Hinsicht gediegenen Eindruck.

Zum Schluß sei es gestattet, im Anschluß an die Besprechung der Lesebücher für O II die germanistischen Fachgenossen aufmerksam zu machen auf zwei zur Anzeige vorgelegten, recht tüchtigen „Erstlingsarbeiten aus dem deutschen Seminar in Leipzig", herausgegeben von Albert Köster:

1. **Pantenius, Walther,** Das Mittelalter in Leonhard Wächters (Veit Webers) Romanen. Ein Beitrag zur Kenntnis der beginnenden Wiederbelebung des deutschen Mittelalters in der Literatur des 18. Jahrhunderts. Leipzig 1904. Voigtländer. VI u. 132 S. geh. 4,80 M.

2. **Niemann, Gottfried,** Die Dialogliteratur der Reformationszeit nach ihrer Entstehung und Entwicklung. Leipzig 1905. ebenda. 92 S. geh. 3,60 M.

Die erste Schrift versteht Interesse für Wächter zu erwecken, den Schöpfer des Ritterromanes, dessen Auffassung vom Mittelalter von entscheidender Bedeutung für seine Zeit war; sie untersucht in gewissenhafter Forschung, aus welchen Quellen er seine Kenntnis vom Mittelalter schöpfte und wie das Mittelalter bei ihm erscheint. Die zweite Schrift erörtert in fleißiger Arbeit den Begriff des Dialogs in der Literatur der Reformationszeit, die dialogische Literatur vor dieser, die Wiedererweckung des antiken Dialogs, Huttens humanistisch-rhetorischen Dialog, die Verbindung desselben mit dem Drama, das Einsetzen des Dialogs in deutscher Sprache und die Einwirkung des volkstümlichen Dramas auf ihn.

Stendal. Arnold Zehme.

Zum Unterricht im Rechnen und in der Arithmetik.

Mischke, Karl, Naturgeschichte der Ziffern. Bremen, Shanghai, Yokohama 1907. Max Rößler. 48 S. 0,75 M.

Gaus, J., Tafel zur Einführung in das Bruchrechnen. Verlag von Holland und Josenhans, Stuttgart. roh 1,20 M., aufgezogen auf Papier 1,90 M., mit Stock 2,20 M.

Walsemann, Hermann, Aufgaben zur Anschauungslehre der Rechenkunst. Zwei Hefte. Schleswig 1906. Johannes Ibbeken. 38 bzw. 50 S. 0,40 bzw. 0,50 M.

Walsemann, Hermann, Anschauungslehre der Rechenkunst. Auf experimenteller Grundlage. Schleswig 1907. Johannes Ibbeken. VIII u. 218 S. 3 M.

Becker, J. C. und **Paul, K.,** Aufgaben für den Rechenunterricht. I. Das Rechnen mit ganzen Zahlen. Ausgabe für Knabenschulen, fortgeführt von W. Reinhardt. 16. Auflage. Frankfurt a. M. 1908. Fr. B. Auffarth. VIII u. 80 S. kart. 1,20 M.

Schulze, Edm. und **Pahl, Franz,** Mathematische Aufgaben. Ausgabe für Realgymnasien und Oberrealschulen. Erster Teil. (Aufgaben aus der Planimetrie, Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie für die Unterstufe (bis UII einschließlich). Leipzig 1908. Dürr'sche Buchhandlung. X u. 268 S. geb. 3,20 M.

Schmehl, Chr., Arithmetik und Algebra nebst Aufgabensammlung. I. Teil (für die sechsklassigen höheren Lehranstalten und die Klassen Untertertia bis Untersekunda der Vollanstalten). Gießen 1908. Emil Roth. VIII u. 391 S. 2,80 geb. 3,20 M.

Der Vortrag Mischkes sucht eine Erklärung zu finden für die Gestaltung der Ziffern in der uns überlieferten Form. Ausgehend von der Betrachtung der römischen und der arabischen Ziffern — die den Buchstaben des Alphabets gegenüber eine Begriffsschrift repräsentieren, — charakterisiert er die ersteren als Fingerziffern, die zweiten als Zahlensymbole. Um deren Herkunft zu bestimmen, beschäftigt er sich mit der Gestalt der chinesischen Schriftzeichen und sucht aus diesen die Form der ersteren herzuleiten. Bescheiden formuliert er das Ergebnis seiner Untersuchung dahin, daß es möglich sei, daß die arabisch-indischen Ziffern von den chinesischen abstammen, daß es aber auch möglich sei, daß beide von einer gemeinsamen Quelle abstammen, von der sich dann die chinesischen Ziffern weniger entfernt haben würden als die indischen. Der Inhalt des Heftchens eignet sich wohl, gelegentlich im Unterricht, z. B. in einer Vertretungsstunde verwertet zu werden. Er wird gewiß das Interesse größerer wie kleinerer Schüler auf sich lenken. — Gaus' Tafel mag unter den mancherlei Hilfsmitteln, die Einführung in die Bruchrechnung anschaulich zu gestalten, ihren Platz ausfüllen. Daß sie mehr biete, als die andern, wird man schwerlich finden. — Sehr beachtenswert ist die Arbeit Walsemanns. Sie stellt sich als eine tiefgründige Methodik des Rechenunterrichts dar, die besonders geeignet ist, den Anfänger auf eine große Zahl wichtiger äußerer Maßregeln hinzuführen, wie ihm die psychologischen Grundlagen

derselben zu erschließen. Die Frage nach dem Wesen der Zahl, nach ihrer Entstehung und Versinnlichung erfährt eine eingehende Untersuchung und findet eine eigenartige Beantwortung, die vielleicht nicht jeden befriedigen und seine Zustimmung finden wird, gewiß aber Teilnahme und Stellungnahme beanspruchen kann. Ein vorausgeschickter geschichtlicher Überblick der Entwicklung des Rechenunterrichts bietet dafür noch genauere Stützpunkte. Die beiden Hefte bieten das Material für einen nach den entwickelten Gesichtspunkten zu erteilenden Unterricht. — Beckers Heftchen bietet das übliche Material in zweckmäßiger Anordnung und Auswahl.

Von der erfreulichen Arbeit von Schulze und Pahl liegt jetzt der erste Teil der für die realistischen Lehranstalten bestimmten Ausgabe vor, dem hoffentlich der zweite für die Oberstufe dieser Anstalten bald folgen wird, so daß dann das ganze Werk seinen Wettlauf um die Gunst der interessierten Kreise, hoffentlich mit gutem Erfolge, wird antreten können. Die Vorzüge, die der Berichterstatter schon an der Gymnasialausgabe rühmen konnte, kommen auch dieser Bearbeitung zu, absolute Verläßlichkeit, sorgfältige, wohldurchdachte Auswahl und Anordnung, Abkehr von verwickelten, langwierigen und ermüdenden Lösungen, eine mannigfaltige Anwendung auf die Gebiete der Naturwissenschaften und des realen Lebens. Neben den durch die Lehrpläne geforderten Aufgaben aus der Trigonometrie und Stereometrie, die aber aus dem Gesichtspunkt heraus gewählt sind, daß der Lehrgang der Untersekunda nur ein vorbereitender sein soll, ist in diesem ersten Teil ein Abschnitt über Reihen und Zinseszinsrechnung enthalten. — Zu den mancherlei gediegenen Leistungen auf dem Gebiete der Lehrmittel für den mathematischen Unterricht an höheren Schulen hat Chr. Schmehl jetzt den ersten Teil eines Lehr- und Übungsbuches der Arithmetik und Algebra gefügt. Es stellt also das neue Werk eine Verbindung dar von einem theoretischen Lehrbuch und einer Aufgabensammlung, in der Weise etwa, wie es aus den Büchern von Bardey, Wrobel u. a. m. der Fachwelt bekannt ist. Die Behandlungsweise, die Schmehl der Theorie angedeihen läßt, ist aber ausführlicher, systematischer als in den genannten Werken, sie sieht fast ganz davon ab, durch Fragen, die sie an den Schüler stellt, die Regeln und Lehrsätze entwickeln zu lassen, sie bietet sie vielmehr in übersichtlicher, wohl verständlicher, sehr vollständiger Darstellung dar. Das Aufgabenmaterial ist zweckmäßig gewählt und geordnet, auch hier sind langwierige, mechanische Umformungen und Rechnungen grundsätzlich vermieden. Abweichend von andern Erscheinungen ähnlicher Art ist die Zahl der Aufgaben geringer, die Anwendungen auf die Naturwissenschaften enthalten. Die Betrachtungen, mit denen der Verfasser diese seine Sparsamkeit rechtfertigt, sind die bekannten, denen man eine gewisse Berechtigung nicht absprechen kann. Und doch wird man, innerhalb der berechtigten Grenzen, die Verwendung solcher „angewandten" Aufgaben nicht entbehren wollen. Ein zweiter Teil, in zwei Ausgaben für die humanistischen und realistischen Anstalten, soll folgen. Gewiß wird er eine ebenso erfreuliche Leistung darstellen wie der vorliegende.

Pankow. Max Nath.

b) Einzelbesprechungen:

Nodnagel, L., Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen. Gesetze, Verordnungen und Verfügungen. Zweiter Nachtrag. (Juli 1904—Juli 1906.) Gießen 1906. E. Roth. 39 S. 1 M.

Das Hauptwerk und der erste Nachtrag sind im Dezemberheft 1906 dieser Monatschrift angezeigt worden. Der vorliegende zweite Nachtrag bringt eine Anzahl von Verfügungen, die, ohne wesentliche Bedeutung, Lücken der bisherigen Praxis auszufüllen bestimmt sind oder zeitgemäße Umänderungen herbeiführen sollen. —

Pankow. Max Nath.

Führer durch das Unterrichtswesen der Städte Hannover und Linden. Herausgegeben vom Verein zur Förderung des Fremdenverkehrs in Hannover. Hannover 1906. Adolf Kiepert. 155 S. 8°. 1 M.

Dem ersten Blick kann es befremdlich scheinen, daß ein Verein zur Förderung des Fremdenverkehrs in einer Stadt einen Führer durch das Unterrichtswesen herausgibt. Und doch wird gewiß ein wohlgeordnetes, vielseitig ausgebildetes Schulwesen nicht wenig dazu beitragen, den Zuzug zu einem Orte zu vermehren und die Zugezogenen zu ständigen Bewohnern zu machen. Das Buch zeigt uns, daß die Stadt Hannover mit allem Recht stolz sein kann auf den Reichtum der Bildungsgelegenheiten, die sie ihren Einwohnern darbietet. Es zeigt, daß von diesen Darbietungen fleißig Gebrauch gemacht wird, denn es erzählt von stattlichen Zahlen der Schüler und Schülerinnen. Eine Reihe guter Abbildungen gibt endlich Kunde davon, daß auch für das Äußere gebührend, mehr als hinreichend, daß reichlich dafür gesorgt ist. Manchen mag Wehmut beschleichen, daß er nicht an so zweckmäßig eingerichteten, so opulent ausgestatteten Anstalten wirken kann.

Pankow. Max Nath.

Statistik des Unterrichtswesens der Hauptstadt Budapest = Publikationen des statistischen Bureaus der Haupt- und Residenzstadt Budapest No. 34, 38, 39. 1906—1908. In Kommission bei Puttkammer & Mühlbrecht, Berlin. gr. 8°. 4 bzw. 2 M.

Die drei vorliegenden Hefte behandeln die beiden Jahrfünfte 1895—1899, 1900—1904 und das Jahr 1905/1906. Es ist gut, daß dem ungarischen Text die deutsche Übersetzung beigefügt ist; sonst würde es nicht möglich sein, von diesen ausgezeichneten statistischen Arbeiten Kenntnis zu nehmen und zu geben. Aus dem reichen Inhalt kann hier nur einiges die Mittelschulen Betreffende mitgeteilt werden. Eine kurze historische Skizze (Heft 39, S. 79) orientiert über die Entwicklung der Kommunalschulen: sie hebt erst an um die Mitte des vorigen Jahrhunderts. Außer Elementar-, Bürger- und Fachschulen unterhält die Stadt ein Mädchengymnasium und zwei Oberrealschulen, kein Knabengymnasium. Die ältere Oberrealschule (seit 1855) hatte noch bis 1861 die deutsche Unterrichtssprache; Louis Napoleons Nationalitätenprinzip ist seitdem in steigendem Maße auch bei den Ungarn zur Staatsraison geworden. Im Schuljahr 1905/1906 bestanden

in Budapest 17 Gymnasien und 5 Realschulen. Unter jenen befinden sich drei Mädchengymnasien und zwar eins des Landes-Frauen-Vereins (schon seit dem vorigen Jahrzehnt), ein staatliches und ein kommunales (beide seit 1904); sonst gibt es 10 staatliche, 3 konfessionelle und ein Privat-Gymnasium. Von den Realschulen sind 3 staatlich, 2 städtisch.

Die Schülerzahl auf sämtlichen 17 Gymnasien betrug Ende 1905/1906 8096, darunter (auf den 3 Mädchengymnasien) 676 Mädchen. Die 5 Realschulen zählten 2542 Schüler. Durchschnittlich hat also jede höhere Schule eine Frequenz von 500. Es scheint eine gelinde Abnahme stattzufinden, wenigstens auf den Gymnasien. 1904/05 besuchten die unterste Klasse noch 1743, in 1905/06 bloß 1495. Und wie viele machen die Schule durch? In der obersten Klasse saßen 1904/05: 647, 1905/06: 734. Bei den Realschulen ist das Verhältnis ähnlich. Die unterste Klasse hatte 1904/05: 518, 1905/06: 543 Schüler, die oberste entsprechenderweise 209 und 200. Die Reifeprüfung bestanden Ende 1905/06 an den Gymnasien 676 Schüler und 79 Schülerinnen, an den Realschulen 199 Schüler. Von den Schülern wird das juristische Studium bevorzugt, von den Mädchen das philosophische (nicht etwa das medizinische).

Nationalitäten werden nicht unterschieden: in thesi ist alles magyarisch. Aber die Konfession! Da sehen wir denn, daß die Hälfte der Gymnasiastinnen jüdischen Stammes sind. Im ganzen besuchen die Gymnasien 42 % Katholiken, 40 % Juden, 16 % Protestanten usw. Auf den Realschulen überwiegen wieder die Juden: 48,3 %, neben 44,3 % Katholiken und 10 % Protestanten usw.

Hervorgehoben wird, daß die Mädchen bessere Zeugnisse davontragen als die Knaben: ist's bloße Ritterlichkeit? „Bei den Maturitätsprüfungen wurden nur 18,3 % der Knaben als vorzüglich reif erklärt, bei den Mädchen stieg das Verhältnis auf 48,1 %." Vernehmt's ihr Frauenrechtlerinnen! Sobald wir's in Deutschland auch dahin gebracht haben, werde ich das mir jüngst in England dedizierte Symbol „Votes for women" anstecken.

Gr.-Lichterfelde. E. Horn.

Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums (in Wien). 5. Heft. Wien und Leipzig 1908. Carl Fromme. 0,50 M.

Die in zwanglosen Heften erscheinenden Mitteilungen des Wiener humanistischen Vereins, vorzüglich redigiert von Dr. S. Frankfurter, haben schon manche wertvolle und anregende Nummer gebracht. Die vorliegende geht insofern über die nächsten Zwecke des Vereins hinaus und darf auf einen weiteren Interessentenkreis rechnen, als sie den Verlauf der Versammlung schildert, die der Verein im Dezember v. J. berufen hatte, um gegen die Ostwaldsche Verurteilung jedes schulmäßigen Sprachunterrichts zu protestieren. Eine Reihe gewichtiger Stimmen ließ sich in diesem Sinne vernehmen und führte zu einer mit „allgemeiner, lebhafter Zustimmung" angenommenen Resolution, in der es u. a. heißt: „Die Versammlung spricht ihre Überzeugung dahin aus, daß unsere Mittelschulen im Sprachunterricht ein unschätzbares Mittel zur Förderung der allgemeinen Bildung und der höheren Geistesentwicklung besitzen, das durch kein anderes ersetzt oder entbe-

macht werden kann." — Ein an den Redakteur gerichtetes, die Ziele des Vereins billigendes Schreiben des Schoolmasters Clubs in Ann Arbor, Michigan, (der sich 1906 durch eine Anzahl hervorragender Fachmänner „über den Wert der humanistischen Bildung, insbesondere der klassischen Studien, als Vorbereitung für das Studium der Medizin und Ingenieurkunde vom Gesichtspunkte der Berufe aus" hatte Vorträge halten lassen, deren Übersetzung das 4. Heft der „Mitteilungen" bildet) und ein interessanter Briefwechsel zwischen der Fürstin Pauline Metternich — „die es ihr Leben lang beweint hat, nicht Griechisch zu können" — und Bernays über die Bedeutung der Humaniora machen den Schluß. Ein vom Vorsitzenden des Vereins, Grafen Stürgkh, verfaßter lichtvoller Rückblick auf die Ergebnisse der Wiener Mittelschulenquete liegt dem Hefte bei.

Berlin. E. Grünwald.

Cauer, Paul, Zur Reform der Reifeprüfung. Offener Brief an Professor Friedrich Paulsen in Berlin. Heidelberg 1908. Carl Winter. 59 S. 1 M.

Der dem Buche beigegebene Begleitzettel berichtet über den Inhalt folgendermaßen: „Für die Reifeprüfung an den höheren Schulen hat der preußische Kultusminister im Jahre 1901 eine ‚Ordnung' erlassen, mit der sich, wenn sie nicht pedantisch angewendet wurde, recht wohl auskommen ließ. Trotzdem ist die Frage einer Reform der Reifeprüfung eben jetzt wieder an der Tagesordnung. Sehr weitgehende Forderungen dieser Beziehung hat Professor Friedrich Paulsen in Berlin in einem Artikel der Internationalen Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik erhoben. Durch diesen Aufsatz ist Dr. Paul Cauer, Provinzialschulrat und Universitätsprofessor in Münster, angeregt worden in einem offenen Briefe an den ihm persönlich befreundeten Verfasser seine abweichenden Ansichten darzulegen. Er übt an Paulsens Vorschlägen eine sachlich scharfe Kritik, sucht aber zugleich auf Grund eigener Erfahrungen deutlich zu machen, wie im Rahmen der geltenden Bestimmungen die Reifeprüfung zugleich ernsthaft und wirksam und doch mit innerlich freiem Sinne gehandhabt werden kann."

Sobald mehr Zeit und Raum zur Verfügung stehen, soll auf das Buch näher eingegangen werden.

Berlin. A. Matthias.

Gaudig, Hugo, Fortbildung der Schülerinnen der höheren Mädchenschule. Leipzig 1908. Quelle u. Meyer. IV u. 56 S. 8°. geh. 0,80 M.

Der Verfasser, dem wir die schöne Darstellung des höheren Mädchenschulwesens in der „Kultur der Gegenwart" verdanken, faßt in der vorliegenden Broschüre seine Ansichten über Schaffung und Reform der auf die höhere Mädchenschule folgenden Bildungsgänge der weiblichen Jugend zusammen. Er verwirft Angleichung an die höheren Knabenschulen und verlangt die Gestaltung dieser Dinge nach eigenwertigen Gesichtspunkten: Das Bildungsziel der neuen Schulen soll aus Erwägungen über die Aufgabe und Stellung der Frau, über die besonderen Bedürfnisse unserer Zeit und auch in Anknüpfung an die bisherige historische Entwicklung gewonnen werden, er ist daher für „geradlinige Fort-

setzung der höheren Mädchenschule" und läßt für den Lateinunterricht nur „opportunistische Erwägungen" gelten. Er tritt für eine vollwertige, wenn auch besonders geartete, Vorbildung der Mädchen zur Universität ein, ohne allerdings irgendwie sich der starken Verantwortlichkeit zu verschließen, die Staat und Gesellschaft für eine gediegene Zurüstung der künftigen Hausfrauen und Mütter für ihre schwerer werdenden Aufgaben haben. Auch zu einer Reform der Lehrerinnenseminare, die nach des Ref. Ansicht die dringendste von allen ist, ergreift Gaudig, wenn auch nur aphoristisch, das Wort. Die Schrift dürfte zu dem bedeutendsten gehören, was über diese Gegenstände gesagt worden ist; eine großzügige Auffassung, die keine Kompromisse aus äußerlichen Gründen kennt, spricht aus ihr. Wenn nur nicht die Sachen sich so hart im Raume stießen!

Lübeck. Wychgram.

Schmidt-Jena, Karl, Deutsche Erziehungspolitik. Leipzig 1906. R. Voigtländers Verlag. 46 S. 8°. 1 M.

Die kleine Schrift, deren Verfasser den Kreisen der Volksschullehrer nahe steht, tritt aus sozialen Gründen für eine Umgestaltung unseres gesamten Erziehungswesens ein. Sie fordert eine allgemeine Elementarschule mit fünfjährigem Kursus, in der der Unterricht auf Deutsch, Realien und Handfertigkeiten beschränkt ist. An diese soll sich weiter eine Mittelschule mit Mathematik und modernen fremden Sprachen und an diese endlich ein Oberkursus im Sinne des Gymnasiums, des Realgymnasiums oder der Oberrealschule anschließen. Die Schwierigkeiten, die eine solche Umgestaltung hätte, werden nicht eingehender erwogen. Die Erfolge der Reformschulen scheinen dem Verfasser alle Bedenken zu beseitigen. Das bestehende Schulwesen wird dagegen unfreundlich und zum Teil ungerecht kritisiert. Die starke Ausdehnung des fremdsprachlichen Unterrichts auf unsern höheren Schulen erscheint dem Verfasser als nationale Selbstverleugnung. Sie ins Licht zu setzen, stellt er ganz äußerlich die Zahl der Unterrichtstunden für Deutsch und die für fremde Sprachen z. B. am Gymnasium einander gegenüber und merkt dann noch an, von den deutschen Stunden müßten noch die der Geschichtserzählung gewidmeten Stunden in Sexta und Quinta abgezogen werden, gleich als ob der Unterricht der Geschichtserzählung sich ohne Pflege der Muttersprache vornehmen ließe, während doch jeder Unterricht, der fremdsprachliche so gut, wie der mathematische und naturwissenschaftliche eine Übung in der Muttersprache mit sich führt. Die Schrift wird der Sache, die sie verficht, kaum gute Dienste leisten. Interessant bleibt, daß sie sich für eine allgemeine Elementarschule auf Würzburg und München berufen kann, wo die Söhne der höchstgestellten Männer den ersten Unterricht in der Volksschule empfangen. Aber man darf dabei nicht vergessen, daß in Süddeutschland eine so strenge Scheidung der Stände nicht besteht, wie bei uns im Norden, und daß die allgemeine Elementarschule die Folge, nicht die Ursache dieser sozialen Verhältnisse ist.

Berlin. Gustav Louis.

Kaftan, D. Theod., Die Schule im Dienste der Familie, des Staates und der Kirche. Referat auf der 25. Generalversammlung des Evangelischen Lehrerbundes am 4. Oktober 1906 in Hamburg. Hamburg 1906. G. Schloessmann. 0,60 M.

Kaftan beschäftigt sich in seinem Vortrage nur mit der Volksschule, ja eigentlich nur mit der konfessionellen. Denn „denkbar ist eine wirkliche Simultanschule nur da, wo das Christentum in Wahrheit aufgegeben ist, wie das leider von nicht ganz kleinen Kreisen unserer Völker gilt". Wie aber die, für diese Kreise allerdings nötige, Simultanschule gestaltet werde, berühre uns Christen nicht. Wie hier, so wünschte man auch sonst neben den allgemeinen Erörterungen doch ein näheres Eingehen auf die brennenden Fragen des Tages. Hervorheben möchte ich, daß Kaftan mit großer Energie und, wie mir bei der heutigen Lage des Erziehungsproblems scheint, auch mit vollem Recht für weitere Ausdehnung des Privatschulwesens eintritt. Diesem sei die freie Bahn, die ihm zukommt, wenigstens in Preußen nicht gelassen. Auf dem Wege des Privatschulwesens könnten sich Schulverbände bilden und ein mannigfaltigeres und reicheres Leben sich entwickeln, als es auf dem Boden der immer zur Bureaukratie neigenden Staatsschule möglich ist.

Halle a. S. M. Consbruch.

Schaal, Johannes, Als ich noch zur Schule ging. Hamm i. W. 1906. Breer u. Thiemann. 156 S. 8°. 1,60 M.

Dem kleinen Buche liegt die Fiktion zugrunde, daß jemand, der noch im Jahre 1905 die oberste Klasse der Volksschule besucht hat, allerhand Selbsterlebtes aus der Schule und der Kindheit überhaupt mitteilt. Der Verfasser will dazu beitragen, daß das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus gebessert werde, und gegenüber den mannigfachen Angriffen der heutigen Zeit „die Sonnenseite des Schullebens" darstellen. Ziemlich selbstbewußt erklärt er im Vorwort, der Leser werde hier die Anziehungskraft vieler Unterrichtsstoffe erfahren, sich für deren erziehliche Wirkung erwärmen und sich an dem Humor erfreuen, der das Schulleben überall durchziehe, wo Idealismus inneres Leben gebe. Referent muß bedauern, diese Wirkung bei der Lektüre nicht erfahren zu haben. Die geschilderten Erlebnisse und Vorgänge sind wenig originell, die ganze Darstellung leidet an gesuchter und unwahrer Kindlichkeit, und der moralisierende Ton ist nichts weniger als jugendlich. Es ist schwer vorzustellen, daß Lehrer und Erzieher, für die das Werkchen in erster Linie bestimmt ist, viel Anregung daraus schöpfen werden. Ebenso ist zu bezweifeln, daß es „begabtere Schüler mit Nutzen lesen werden", und daß einzelne Abschnitte sich zum Vorlesen in der Klasse eignen.

Charlottenburg. R. Wessely.

Martinak, E., Über Prüfen und Klassifizieren vom Standpunkte der Praxis. Wien 1906. Alfred Hölder. 29 S. 8°. 0,60 M.

Zwei Forderungen werden an jeden gestellt, der ein Lehramt verwaltet. Er soll seine Schüler fördern und soll ein Urteil darüber gewinnen, wie weit jeder einzelne vorgeschritten ist. Die Erledigung der zweiten Aufgabe ist in der österreichischen Monarchie durch Verordnungen an eine ganz bestimmte Regel ge-

bunden. In jedem Unterrichtsgegenstand werden häufig Prüfungen angestellt und die Ergebnisse dieser Prüfungen werden in einen „Klassenkatalog" eingetragen. Das Prädikat, das der Schüler am Ende eines Semesters erhält, ist dann bedingt durch das arithmetische Mittel der ihm während des Semesters erteilten Nummern. Gegen diese Bindung des Urteils wendet sich unsere Schrift, die zugleich ein Bild von den mannigfachen Erörterungen gibt, die diese Mechanik der Urteilsfindung auf den deutsch-österreichischen Mittelschultagen hervorgerufen hat.*) Für Freunde einer rechnerischen Ermittelung von Urteilen findet sich da mancher nachdenkliche Hinweis. Prädikate, die den Wert einer objektiven Messung haben, sind kaum zu erlangen, die verschiedenen Prädikate sind nicht gleichwertig, weil die Leistungen, die in den verschiedenen Prüfungen gefordert werden, ganz verschiedener Art sind, welcher Wert kann da einem errechneten Gesamturteil zukommen? Im übrigen interessiert uns Norddeutsche wesentlich zweierlei: einmal das Geständnis, daß der Klassenkatalog das gemeinsame geistige Arbeiten von Lehrer und Schülern, das für einen gedeihlichen Unterricht die Regel bilden sollte, in Österreich zur Ausnahme gemacht hat und zweitens die Tatsache, daß von den Reformern eine Herabsetzung der Klassenfrequenz gefordert wird, weil eine hohe Frequenz den besten Verordnungen zum Trotz immer wieder ein mechanisches Verfahren bei der Beurteilung durchsetzen wird.

Berlin. Gustav Louis.

Jerusalem, W., Einleitung in die Philosophie. Dritte Auflage. Wien und Leipzig 1906. Wilhelm Braumüller. XVIII u. 249 S. geb. 4,20 M.

Dieses Buch des durch eine ganze Reihe gediegener Schriften bekannten Gelehrten erschien zum ersten Male im Jahre 1899. Verfasser wollte, wie er selbst sagt, „in eine im guten Sinne des Wortes moderne Philosophie einführen". Er wollte über die wichtigsten philosophischen Probleme orientieren, „dann aber auch die Wege andeuten, auf denen man zu einer den wissenschaftlichen Anforderungen der Gegenwart entsprechenden Lösung gelangen kann". Daß jetzt schon, nach wenigen Jahren, eine dritte Auflage des Werkes notwendig wurde, spricht allein schon für die Zustimmung, die es in den Kreisen Gebildeter gefunden hat.

Vergegenwärtigen wir uns kurz den Inhalt desselben. Dieser gliedert sich in sechs Abschnitte. Der erste handelt von der Bedeutung und Stellung der Philosophie. Ausgehend von dem Begriff und der Aufgabe der Philosophie erörtert der Verfasser den psychologischen Ursprung der Philosophie, sodann ihren historischen Ursprung, das Verhältnis der Philosophie und Religion, ihr Verhältnis zur Wissenschaft, ihre Einteilung und ihre Geschichte. Der zweite Hauptabschnitt behandelt die propädeutischen Disziplinen (Gegenstand und Aufgabe der Psychologie, ihre Methoden und Richtungen, Psychologie und Physiologie, Psychologie und Philosophie, Gegenstand und Aufgabe der Logik, Entwicklung und Richtungen der Logik, Verhältnis der Grammatik zur Logik und Psychologie, Logik und Philosophie).

---

*) Die Art und Bedeutung des Klassenkatalogs ist durch die neueste Reform wesentlich geändert, vgl. S. 486. Mtth.

Im dritten Hauptabschnitt bilden den Gegenstand die Erkenntniskritik und Erkenntnistheorie (hier werden zunächst die Begriffe Dogmatismus, Skeptizismus und Kritizismus erörtert, sodann die Erkenntnisprobleme, die Entwicklung und Richtungen der Erkenntniskritik, der erkenntniskritische Idealismus und seine Würdigung, der kritische Realismus, die Entwicklung und Richtungen der Erkenntnistheorie, der Sensualismus, der Intellektualismus, der Mystizismus, die genetische und biologische Erkenntnistheorie). Der vierte Hauptabschnitt umfaßt die Metaphysik oder Ontologie (das ontologische Problem, der Materialismus, der Spiritualismus, der Monismus der Substanz, der Monismus des Geschehens, der Dualismus, das kosmologisch-theologische System, Gott und Welt). Im fünften Hauptabschnitt erörtert Verfasser die Wege und Ziele der Ästhetik (Begriff und Aufgabe der Ästhetik, Entwicklung und Richtungen der Ästhetik, genetische und biologische Ästhetik). Der sechste Hauptabschnitt umfaßt die Ethik und Soziologie (Gegenstand und Aufgabe der Ethik, die Entwicklung der Ethik, das Problem der Willensfreiheit, Probleme und Richtungen der Ethik, genetische und biologische Ethik, Soziologie und Philosophie der Geschichte, Pädagogik). In einer Schlußbetrachtung werden die grundsätzlichen Anschauungen noch einmal zusammengefaßt und die Ergebnisse aus den Ausführungen kurz gezogen.

Die Übersicht über den Inhalt des Buches zeigt uns, daß der Verfasser mit seinen Lehren alle diejenigen philosophischen Gebiete durchwandert, die den Gebildeten interessieren müssen. Es gibt Aufschluß über alle diejenigen Fragen, deren Beantwortung dem denkenden Menschen ein tiefes Bedürfnis ist. Gern möchte er einen Aufschluß haben über Sein, Werden und Entstehen der Dinge, aber auch über den Menschen selbst, über seine Empfindungen und Kräfte, über sein Verhältnis zu Gott, über den Inhalt dessen, was große Männer über die wichtigsten Fragen des Daseins gedacht haben und vieles andere, was den Menschengeist bewegt. Über alle solche Dinge gibt ihm das Buch Jerusalems einen Aufschluß. Und zwar tut es dies nicht etwa in einer nur für den philosophisch gebildeten Leser verständlichen, sondern in einer für jeden Gebildeten faßlichen Weise. Man mag das Buch aufschlagen, wo man will, überall wird man sich davon überzeugen, daß die Darstellung des Verfassers eine leicht verständliche ist. Er selbst erklärt mit vollem Rechte, es sei endlich an der Zeit, daß mit dem alten Vorurteil, eine in die Tiefe gehende philosophische Erörterung müsse notwendigerweise unverständlich oder wenigstens schwer verständlich sein, aufgeräumt werde. — Bei genauerer Beschäftigung mit dem inhaltreichen Werke erkennt man es bald, wie zutreffend es ist, wenn Verfasser von demselben sagt, es verfolge einerseits einen didaktischen und anderseits einen wissenschaftlichen Zweck. Von dem ersteren haben wir ja bis jetzt gesprochen; wir betonten, daß dieser Zweck nach unserer Meinung in vollstem Maße erreicht wurde, was ja auch schon der äußere Erfolg des Buches recht deutlich bekundet. Den wissenschaftlichen Zweck seiner Ausführungen sieht Verfasser in der persönlichen Stellungnahme zu den wichtigsten Problemen, die denn auch an so manchen Stellen im Zusammenhang dargestellt wird, so auch besonders noch in der Schlußbetrachtung. Und welches ist denn nun das Ziel, welches der Verfasser mit seinen Belehrungen verfolgt? Hören wir ihn selbst: „Der gemeinsame Zweck alles Philosophierens

war es von jeher, zu einer geschlossenen, harmonischen Weltanschauung zu gelangen. Das ist bei aller Verschiedenheit in bezug auf Inhalt und Methode das einigende Band aller philosophischen Systeme. In diesem Sinne ist daher alle Philosophie Weltanschauungslehre." Die über die wichtigsten, den Menschengeist bewegenden Fragen angestellten Erörterungen sollen nicht vereinzelt bleiben, sondern in einen klar zu erkennenden Zusammenhang treten, in einen Zusammenhang auch mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung, nicht abgesondert von derselben. Der Zusammenhang, das Ganze soll immer im Auge behalten werden.

Und alles dies geschieht nicht allein in einer leicht faßlichen Form, sondern auch in einer das Gemüt und den Geist des denkenden Lesers befriedigenden Weise. Er wird dem Verfasser gern zustimmen; er wird an der idealen Gesinnung, welche in dem Werke vertreten ist und dasselbe durchweht, seine Freude haben.

Wenn das Buch so in erster Linie für den weiteren Kreis gebildeter Leser bestimmt ist, die namentlich in neuerer und neuester Zeit immer mehr Interesse für philosophische Dinge gewonnen haben, so wird es auch den Lehrern an höheren Schulen, besonders denen in den oberen Klassen sehr gute Dienste leisten, gerade eben auch aus dem Grunde, weil man bei der leicht faßlichen Darstellung so manches daraus praktisch für den Unterricht verwerten kann.

Ein Sonderabdruck aus dem soeben behandelten Werke ist das Heft:

Jerusalem, W., Wege und Ziele der Ästhetik. Ebenda. 39 S. 8°. 0,80 M.

Es ist dies der fünfte Abschnitt des Werkes. Die Sonderausgabe erschien dem Verfasser notwendig, weil dadurch den Besitzern der früheren Auflagen Gelegenheit gegeben wird, die wichtigste und umfangreichste Änderung der neuen Ausgabe leicht zu beschaffen; anderseits ist sie für solche Leser bestimmt, die sich speziell für Ästhetik interessieren. Diese werden durch die Lektüre des Heftchens eine sehr willkommene Anregung erfahren.

Köslin. R. Jonas.

Wentscher, M., Einführung in die Philosophie. Sammlung Göschen, Heft 281, Leipzig 1906. G. J. Göschensche Verlagshandlung. 174 S. 8°. 0,80 M.

Die bekannte Sammlung Göschen ist im besten Sinne des Wortes in allen ihren Heften volkstümlich; sie will dem Bildungsbedürfnis weiterer Kreise dienen. Diesem Zwecke dient auch der vorliegende Band. Er will dem im Steigen begriffenen Interesse von philosophischen Gegenständen entgegenkommen und Auskunft geben über diejenigen Probleme, „welche zu allen Zeiten die Menschen erregt haben".

Nachdem Verfasser in der Einleitung zunächst den Sinn und die Aufgabe der Philosophie, sodann das Verhältnis der Religion und Philosophie und endlich das Verhältnis der Philosophie zur Naturwissenschaft erörtert hat, gliedert er den Stoff in die Teile [illegible]ik, III. Metaphysik und Naturphilosophie, IV. Religion[illegible]ten findet der suchende Leser alle diejenigen [illegible]eist bewegen und deren Beantwortung

In der Erkenntniskritik gibt Verfasser zunächst eine Analyse des Wahrnehmungsprozesses, erörtert sodann die gesetzliche Regelmäßigkeit der Wirklichkeitszusammenhänge, behandelt das Problem der Allgemeingültigkeit der Erfahrung, die erkenntnistheoretischen Standpunkte und betrachtet den Skeptizismus. In der Ethik geht er von den individuellen Momenten der Geistesentwicklung aus, behandelt dann die sozialen oder nationalen Momente des Gewissens und die intellektuellen Momente der Gewissensentwicklung. In der Metaphysik und Naturphilosophie heißen die einzelnen Abschnitte: Das Problem des allgemeinen Kausalzusammenhanges, Der Zusammenhang von Leib und Seele, Das Freiheitsproblem. Im letzten Teile, Religionsphilosophie, handelt Verfasser von den Stufen der historischen Religionsentwicklung, dann von der religiösen Ausdeutung des obersten Weltgrundes und von dem Unsterblichkeitsproblem.

So befriedigt Verfasser das Bedürfnis, welches der Mensch empfindet nach Beantwortung und Lösung aller solcher Fragen, welche die uns umgebende Welt betreffen und ebenso auch die Welt, welche wir in uns finden. Das ist ja doch wohl eine kurze Zusammenfassung alles dessen, was den Geist des Menschen beschäftigt. — Die Art der Behandlung konnte nun nicht etwa in dem Sinne leicht und volkstümlich sein, daß schwierige Dinge unbeachtet blieben. Das wäre ein falsches Verfahren, welches schließlich auf eine Selbsttäuschung des Lesers hinausliefe. Der Verfasser konnte nur in dem Sinne volkstümlich sein und weiteren Kreisen entgegenkommen, daß er eine möglichst große Verständlichkeit anstrebte. Man wird ihm gern zugestehen, daß dieses Streben von Erfolg begleitet ist. Wer irgend Interesse für die in dem Buche behandelten Fragen und Probleme hat, wer sein Denken gern auf allgemeine Dinge hinlenkt, der wird aus dem Büchlein reiche Belehrung für Geist und Herz schöpfen und eine große Befriedigung durch seine Lektüre haben. Aber auch der Studierende und der Lehrer an höheren Schulen wird es mit großem Nutzen lesen, namentlich derjenige Lehrer, welcher den Schülern der oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten die Anfangsgründe der Philosophie in dem Sinne der Verhandlungen mehrerer Direktorenversammlungen aus den letzten Jahren beizubringen berufen ist. Auch dem gereifteren Schüler selbst wird man das Heft in die Hand geben können, wenngleich es nach seiner ganzen Bestimmung nicht ein Lernbuch für die Jugend ist und sein kann.

Köslin. R. Jonas.

Rehmke, Joh., Lehrbuch der allgemeinen Psychologie. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Leipzig und Frankfurt a. M. 1905. Kesselringsche Hofbuchhandlung. 547 S. 8°. 10 M.

Die Seele, ein einfaches, unmaterielles, unvergängliches Wesen, das war die Lehre der reinen Psychologie, die Kant einst zerstörte. In dem vorliegenden Buch lebt sie wieder auf. Wie ist das möglich? Der Verfasser gehört mit Schuppe zu den hervorragendsten Vertretern der immanenten Philosophie. Den Dualismus des Dinges an sich und des erkennenden Ichs, von dem Kant ausging, lehnt er ab. Er erkennt als Ausgangspunkt des Denkens nur die gegebene Welt an — die Welt, die den Philosophierenden und den Nichtphilosophierenden gemeinsam ist.

Freilich ist diese gegebene Welt ein rätselvolles Gebilde. Denn sie weist in den Menschen, den Tieren, den Pflanzen, die sie bevölkern, der Erde und den Gestirnen, die sie bilden, lauter begrifflich bestimmte Glieder auf, lauter Glieder also, die die gestaltende Kraft des Denkens verraten. Aber so groß die Schwierigkeiten werden, wenn die Frage sich erhebt, wie dies gedanklich gegliederte Ganze der Welt in letzter Linie fundiert ist, so natürlich erscheint es, daß diese Philosophie mit Berkley an die Welt des Bewußtseins anknüpft, als an die, die wir eben haben. Das Seiende dieser Welt nun gliedert sich in eine Mannigfaltigkeit von Dingen und ihren Eigenschaften — von Einzelwesen und ihren Bestimmtheiten. Alles, was ist, ist Einzelwesen oder Bestimmtheit. Dieser Satz ist der Leitstern aller weiteren Ausführungen unseres Autors. Er liefert ihm die Handhabe dazu, von den allgemeinsten Erfahrungen des Denkens zu ontologischen Feststellungen zu gelangen. Ob die Natur der Dinge sich einer strengen Scheidung der gegebenen Welt in beharrende Substrate und deren Eigenschaften überall willig fügt, wird nicht erörtert, während es doch stutzig machen muß, daß man z. B. die Wärme eine Zeitlang für einen Stoff, also für ein Dingartiges, dann für einen Bewegungszustand der Materie, also für eine Bestimmtheit gehalten hat und jetzt dem Gedanken zuneigt, daß sie sich weder in der einen, noch in der anderen Weise völlig adäquat fassen lasse. Allein der Verfasser würde die Berechtigung solcher Zweifel nicht anerkennen. Er steht ganz in dem Banne der Anschauung, daß die Grundformen des Denkens die Grundformen des Seins sind und betrachtet von hier aus den Menschen. An ihm findet er wie auch sonst in der Welt zwei verschiedene Arten von Bestimmtheiten vor — Anschauliches und Nichtanschauliches. Die anschaulichen Bestimmtheiten haften dem Leibe an, der schließlich aus einfachen Einzelwesen, den Atomen, zusammengesetzt ist. Das Nichtanschauliche — das Wahrnehmen und Vorstellen, Fühlen und Denken — kann nicht als eine Bestimmtheit des Anschaulichen gedacht werden, vielmehr erweist es sich als wechselnde Bestimmtheit eines einfachen, nicht anschaulichen Wesens, einer Seele, die uns als das Subjekt alles Fühlens und Denkens gegeben ist. Damit ist die These gewonnen, deren weiterer Ausführung das Buch gewidmet ist. Aus dem abstrakten Denken und einigem Erfahrungsmaterial wird ein ganzes Lehrgebäude der Psychologie herausgesponnen. Dabei wird nirgends auf die physiologischen Verhältnisse näher eingegangen, selbst über die alte Schwierigkeit des Spiritualismus, die Frage, wann sich im Laufe der embryonalen Entwicklung zu dem Leibe die Seele gesellt, hören wir nur einige beschwichtigende Wendungen.

Aber, wie man sich auch zu diesen Lehren des Buches stellen mag, es haftet ihm ein bedeutendes Interesse an. Der Verfasser macht, wie vor ihm Avenarius, den Versuch, den Gegensatz von Innenwelt und Außenwelt, der die Psychologie bislang beherrscht hat, zu durchbrechen und damit eins der wesentlichen Hindernisse wegzuräumen, das der Entwicklung einer immanenten Philosophie entgegensteht. Er lehnt zunächst die alte Lehre von Locke und Kant ab, daß die Wahrnehmungen aus Empfindungen aufgebaut werden. Die Wahrnehmungen sind ihm vielmehr das Ursprüngliche, die Empfindungen das Produkt einer Analyse. Die Übereinstimmung in den Wahrnehmungsinhalten verschiedener Ich wird nicht aus den Wirkungen einer Außenwelt erklärt, sondern auf eine Abhängigkeit jedes Ich von

einem Gattungs-Ich und schließlich einem Gesamt-Ich zurückgeführt. Der Wahrnehmung wird dann eine ganz andere Stellung im psychischen Leben angewiesen, als das bislang üblich ist. Sie ist für Rehmke nicht die Trägerin eines rein objektiven Inhalts, der unser Subjekt im Fühlen und Denken zu einer Rückwirkung bestimmt. Gefühle und Gedanken treten vielmehr neben und mit den Wahrnehmungen auf und werden von diesen weder hervorgebracht noch veranlaßt. Ein rein Objektives aber ist uns nirgends gegeben, wir können nur den Versuch machen, es aus dem subjektiv gefärbten Inhalt unseres Seelenlebens zu gewinnen. Mit dem absolut Objektiven schwindet auch die strenge Scheidung von Innenwelt und Außenwelt, denn für eine immaterielle Seele gibt es kein drinnen und draußen. Von diesen Gedankenbildungen kann die Psychologie befruchtet werden, auch wenn die Grundpfeiler von Rehmkes Bau — das einfache, immaterielle Seelenwesen und das Gattungs-Ich sich nicht als tragfähig erweisen sollten.

Berlin. Gustav Louis.

Schuster, Hermann, Religionsunterricht in der Schule oder nicht? Leipzig und Frankfurt a. M. 1906. Kesselring. 40 S. kl. 8°. 0,50 M.

Der Aufsatz wendet sich gegen die Denkschrift der Bremer Lehrerschaft betreffs Abschaffung des Religionsunterrichts und gegen die Auslassungen von A. Bonus, der, wenn auch aus anderen Motiven und mit anderer Begründung, ebenfalls die Beseitigung des Religionsunterrichts fordert. Ruhig und sachlich wird die Verkennung des Wesens und Wertes der christlichen Religion, die sich in jener Eingabe kund gibt, klargestellt und der Angriff des übergeistreichen Pfarrers zurückgewiesen. Aus der sittlichen Auffassung des Staates, der „das große Kulturerbe der Väter zu wahren und zu mehren" habe, leitet der Verfasser die Pflicht der Staatsschule ab, auch in der christlichen Religion zu unterweisen. Die moderne Kulturschule kann diesen Unterricht nicht entbehren, auch nicht durch Moralunterricht ersetzen. Nicht Abschaffung, sondern Reform muß die Losung sein. Gegenüber dem Einwand, daß solchen Reformbestrebungen, die jene Angriffe hinfällig machen würden, die Kirche sich widersetzen könnte, meint Schuster: „Wir haben es nicht mit der Kirche, sondern mit dem Evangelium zu tun. Was geht uns die Kirche an? Vielmehr wenn die Kirche es schlecht macht, so haben wir nicht das Recht, sondern die Pflicht, es besser zu machen" (37). Das ist, abgesehen von den mißverständlichen Worten: „Was geht uns die Kirche an?", ganz richtig vom Standpunkt des „Priestertums aller Gläubigen", es liegt aber doch eine Verkennung des tatsächlichen Verhältnisses der Kirche zum Religionsunterricht darin.

Düsseldorf. R. Peters.

Ecker, Jakob, Katholische Schulbibel. Mit drei Karten. Mit Bischöflicher Genehmigung. Trier 1906. Druck und Verlag der Kunst- und Verlagsanstalt Schaar & Dathe. 390 S. 8°. geb. 1,20 M.

Der Verfasser hat 235 Geschichten aus beiden biblischen Testamenten, 125 aus dem Alten und 110 aus dem Neuen, zusammengestellt, jede Erzählung in einzelne

kleinere Abschnitte zerlegt und diese zur Erleichterung des Verständnisses und zur Erläuterung des inneren Zusammenhanges mit geeigneten Überschriften versehen. Daß letztere nicht an den Rand, wie sonst üblich, sondern in den Text selbst gesetzt sind, dürfte der Übersichtlichkeit keinen Eintrag tun; durch stärkeren Druck sind sie genügend als solche hervorgehoben. Am Schlusse jeder Erzählung sind — und darin liegt ein besonderer Vorzug des Buches — Bibelsprüche beigefügt, um den durch gemeinsame Arbeit des Lehrers und der Schüler gefundenen, religiösen Wahrheitsgehalt zu beleuchten. Diese Sprüche sind zu gedächtnismäßiger Einprägung sehr geeignet.

Der erste Teil (Altes Testament) zerfällt in acht Abschnitte: 1. Urgeschichte. 2. Zeit der Patriarchen. 3. Zeit des Moses. 4. Zeit des Josua und der Richter. 5. Zeit der Könige Saul, David, Salomon. 6. Die Reiche Juda und Israel. 7. Die Zeit der babylonischen Gefangenschaft. 8. Zeit nach der babylonischen Gefangenschaft. Daran schließt sich ein Rückblick, in dem auf die wichtigsten Vorbilder und Weissagungen durch übersichtliche Zusammenstellung noch einmal hingewiesen wird. Der zweite Teil (Neues Testament) gliedert sich in sieben Abschnitte: 1. Geburt und Kindheit Jesu. 2. Öffentliches Leben Jesu. 3. Leiden und Sterben Jesu. 4. Verherrlichung Jesu. 5. Geschichte der Apostel. 6. Briefe der Apostel. 7. Offenbarung des heiligen Johannes. Die Abschnitte 6 und 7 bieten treffend gewählte Auszüge aus den Briefen der Apostel und der geheimen Offenbarung, sie stellen eine wertvolle, in keiner anderen für den Schulgebrauch bestimmten katholischen Biblischen Geschichte von uns gefundene Bereicherung des Inhaltes dar.

Beiden Teilen ist eine kurzgefaßte Bibelkunde mit der Überschrift „Vorfragen" [(3)—(5)] vorangestellt. Als dankenswerte Beigaben erscheinen im Anhang eine Zeittafel, ein Namendeuter, der alle in den beiden Testamenten vorkommenden Namen erklärt, eine Zusammenstellung der Sonn- und Festtagsevangelien, eine Inhaltsübersicht, ein ausführliches Register und drei recht brauchbare Karten, je eine zu den Reisen Pauli, von Jerusalem und von Palästina.

Der Ton der Erzählung ist dem kindlichen Verständnis und Bedürfnis ebenso wie dem heutigen Sprachgefühl angepaßt; veraltete und entlegene Worte und Formen und schwierige Wendungen und Satzgebilde sind vermieden; dabei ist aber die biblische Färbung des Ausdrucks durchaus bewahrt worden.

Die bildliche Ausstattung ist ungemein reich, außerordentlich belehrend und mit künstlerischem Geschmack ausgeführt: sie zeigt weitgehende Rücksichtnahme auf die Ergebnisse der neuesten geschichtlichen, erdkundlichen und archäologischen Forschung. In dieser Beziehung dürfte das Buch unübertroffen dastehen.

Eckers Schulbibel stellt sich zugleich als Geschichts- und Lehrbuch dar; sie macht jedes Diktieren von Zusätzen geschichtlichen oder liturgischen Inhalts, zu dem sich sonst der Lehrer, wenigstens in Quarta und Untertertia, leicht genötigt sieht, überflüssig.

Nach Inhalt und Form darf das Buch als wohl geeignet für den unterrichtlichen Gebrauch in den unteren, wie auch in den mittleren Klassen katholischer höherer Lehranstalten wärmstens empfohlen werden.

Der Druck auf gutem Papier ist deutlich, der Einband dauerhaft, der Preis als äußerst billig zu bezeichnen.

Osnabrück. E. Timpe.

Lohmeyer, J. und **Dahn, Felix-Therese,** Wandbilder zur deutschen Götter- und Sagenwelt. II. und III. Serie mit Textheft. Halle a. S. 1906. Buchhandlung des Waisenhauses. Preis jeder Serie von 4 Blatt 20 M., auf Leinen aufgezogen 24 M., Preis des einzelnen Blattes unaufgezogen 6 M.

Die warme Empfehlung, welche Referent der I. Serie der vorliegenden Wandbilder in dieser Monatschrift (IV. Jahrgang 1905, S. 339 f.) auf den Weg mitgeben durfte, kann unbedenklich auch auf die seitdem erschienene II. und III. Serie ausgedehnt werden. Alle die bis jetzt in der Sammlung enthaltenen 12 Lichtdruckbilder verdienen nach Auswahl, Schärfe der Reproduktion und Bildgröße die dem Unternehmen seitens des Kgl. Preußischen Kultusministeriums gewährte Unterstützung; sie sind auch deshalb brauchbar und anschaffenswert, weil ihr Preis sich in mäßigen Grenzen hält. In den Bildern der II. und III. Serie kommen je vier Szenen aus der deutschen und nordischen Sage zur Darstellung, nämlich „Markgraf Rüdigers letzter Kampf" (Nibelungensage), „Gudruns Abschied von der Heimat" (Gudrun), „Wittigs Ende" (Rabenschlacht) und „Dietrichs Kampf in Laurins Rosengarten" (Dietrichsage); „Baldurs und Nannas Begräbnis", „Freya auf dem Sonnenwagen", „Loki bei Thrym" und „Walhalls Wonnen" (Edda). Die Künstler, deren Originale verwendet sind (Joh. Gehrts, H. Hendrich, Alex. Zick, Woldemar Friedrich), haben ebenso stimmungsvolle wie packende Motive aus den verwerteten Sagen zu wählen verstanden und sich im einzelnen an die Berichte der Quellen eng angeschlossen. Ihre Bilder sind somit recht geeignet, den Unterricht und die Lektüre zu veranschaulichen, die Eindrücke zu vertiefen und zu festigen, Interesse und Liebe zur germanischen Sage zu verstärken, auch im Sinne der Kunsterziehung zu wirken. Hierbei leisten die begleitenden Texthefte mit den kurzen, aber geschmackvollen Erklärungen von Felix und Therese Dahn gute Dienste.

Stendal. Arnold Zehme.

Die Perleninsel. Eine nordische Mär von Georg Galland. Buchschmuck von Franz Stassen. Leipzig 1906. Abel & Müller. 175 S. 4°. In Prachtband gebunden 8 M.

Das Märchenschreiben ist nicht jedermanns Sache. Es ist ja als Rückströmung gegen die realistische Richtung der letzten Jahrzehnte wieder einmal bei Alt und Jung beliebt, und so haben uns Dichter und Nichtdichter Mären und Märchen beschert, und die nächste Zeit wird noch reifere Früchte bringen. Immer aber behält das Goethesche Wort recht: „Märchen noch so wunderbar, Dichterkünste machen's wahr." Wenn wirklich das Märchen nicht fern von uns in aller seiner Pracht stehen bleiben, wenn es uns zu sich hineinlocken soll in seine heimlichen Laubengänge, wenn es uns ganz in seinen Bann ziehen und für eine Zeitlang märchenfromm und andachtsstill machen soll, muß schon ein Dichter von Gottes Gnaden von einem versteckten Platze in seinem Zaubergarten aus uns zwischen den einzelnen

Zeilen heimlich rufen, daß wir bald wie umgewandelt sind und uns gar nicht bewußt werden, in diese Stimmung nur künstlich hineinzukommen. Kinder und Kindervolk werden schon leicht betört durch die Flöte eines Rattenfängers, aber was ist's, das uns in jedem Alter die Grimmschen Märchen lieb haben läßt? Daß sie Dichtungen sind wie jede andere echte Poesie und nicht nur poetisch zurechtgemachte Erzählungen. Wenn das vorliegende Gallandsche Märchen nun weiter nichts als irgend eine sagenhafte Erzählung für Knaben sein wollte, gut, so könnte es wegen des Inhaltes, wegen der Ausstattung mit den Stassenschen Bildern, die so gut sind wie selten in Jugendbüchern, wegen des prächtigen Druckes und — des hohen Preises als ein vornehmes Buch für zehn- bis vierzehnjährige Jungen warm empfohlen werden, d. h. für alle solche, deren Eltern soviel Geld für ein Geschichtenbuch auszugeben eine Kleinigkeit ist. Manche Reden allerdings und die eingestreuten Verse geben so wenig Märchenstimmung, wie mancher modern zurechtgeschmückte Tannenbaum etwas vom Zauber des Weihnachtsbäumchens ahnen läßt. Aber diese Mär will mehr als eine Geschichte für lesehungrige Knaben sein. Der Prolog und die — für wen nur? — beigebene Erklärung des Verlages gebieten eine höhere Wertung. Sie kündet es selbst an, daß sie auch für Erwachsene gedacht ist. Gedacht wohl, aber nicht geschaffen, gefühlt, als Dichtung aufgekeimt. Das ist der Riß, der durch die Abenteuer hindurchgeht und ihnen den künstlerischen Charakter nimmt, wo der Verfasser glaubt, sich gerade dadurch ein solches Ehrenkleid zu erwerben. Kunst kann aber nie erworben werden. Sie wird nur von den Göttern geschenkt. Aber hiermit nicht genug: eine Tendenz soll zugleich dargestellt werden, die Kunstrichtungen unserer Tage sollen symbolisch in die Erscheinung treten. Die unselige Tendenz tappt wieder einmal wie ein Bär auf Blumenland herum, zertritt und zerstampft, was unser Auge erfreute. Was weiß ein Tertianer von den Kunstrichtungen, und was soll er davon hören? Um mit älteren Geschwistern mitschwatzen zu können über Dinge, deren Namen er kaum kennt? Gott bewahre uns vor noch mehr Talmibildung dieser Art. Und wir Erwachsenen? Uns macht diese Mär nicht kunstbeflissener. Ist auch nicht nötig, denn deshalb lesen wir keine Märchen. Wie Duft kommt es uns entgegen, wenn wir eines von Grimm, Bechstein, Andersen wieder lesen. Mit jedem Jahre klingt und singt es anders in uns dabei, nirgends aber bekommen wir eine lexikonartige Erklärung „das soll, das bedeutet". Das ist der Tod aller Poesie, auch der dieses Märchens.

Hamburg. Karl Lorenz.

Kukula, R. C., Martinak, E., Schenkl, H., Der Kanon der altsprachlichen Lektüre am österreichischen Gymnasium. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 97 S. 3 M.

Huemer, Kamillo, Der Geist der altklassischen Studien und die Schriftstellerlektüre. Wien und Leipzig 1907. Kaiserl. und Königl. Hofbuchdruckerei und Hof-Verlagsbuchhandlung Carl Fromme. 79 S. 1,35 M.

Die erste Schrift gibt dem Unbehagen Ausdruck, das der lähmende Zwang des Mußkanons, die Festlegung der Lektüre auf bestimmte Werke bestimmter Schriftsteller, allgemach unter der österreichischen Lehrerschaft hervorgerufen hat,

unterzieht diesen Kanon einer „Überprüfung" und schlägt Erweiterung des Autorenkreises und Ausmerzung unzeitgemäßer Schriftsteller vor neben Freiheit der Auswahl innerhalb dieses Kreises. Weitergehende Neuerungen wie Reformgymnasium streift die Schrift nur, um sie abzulehnen. Wie weit die Vorschläge geeignet sind, bei den österreichischen Freunden des humanistischen Gymnasiums, denen die Schrift gewidmet ist, sich Beifall zu erwerben, entzieht sich meinem Urteil; in Deutschland wird sie keine Zustimmung finden. Ich nehme Martinaks Beitrag zu, der einen dankenswerten Überblick über die Wandlungen des klassischen Unterrichtes auf den dortigen Schulen liefert; aber Schenkls und Kukulas Aufsätze zeigen nur, wie rasch und wie gründlich man in akademischer Tätigkeit das Verständnis für das Wesen und die Aufgabe der Schule einbüßen kann — vielleicht sagte ich richtiger, einbüßt. Denn Schenkl und Kukula stehen nicht vereinzelt da; wenn z. B. ein Mann wie Leo erklärt, daß alle großen Erzeugnisse der römischen Literatur zu schwer für die Schule sind — wir werden unten sehen, wie Kukula den Faden weiter spinnt —, so geht ein solches Urteil auch aus der Verwechslung von Philologie und Pädagogik hervor und steht auf gleichem Boden mit dem Grundsatze, daß der Laie die Hand von der Bibel zu lassen habe. Bessere Mitstreiter können sich die Bekämpfer humanistischer Bildung nicht wünschen.

Zieht man die Forderungen, die S. 43 ausgesprochen werden, kurz zusammen, so ist die Aufgabe der gewünschten Reform dafür zu sorgen, daß die hauptsächlichsten Formen des literarischen Kunstwerkes, soweit möglich, vollzählig in den hervorragendsten Mustern vertreten sind. Wenn diese Zielbestimmung schon in hohem Grade bedenklich ist, so verliert Schenkl in den Erörterungen über die Auswahl dieser Muster die Schule völlig aus den Augen. Philologische Schmerzen und Freuden klingen aus den Bemerkungen S. 37 ff. über die unvollkommene Vertretung der echten Atthis, über Xenophons fragliche Verwendbarkeit („eine ganz reine und einheitliche Wirkung wird sein Stilgemisch nicht hervorbringen können"), über Herodots Beseitigung aus VI durch Lysias („wegen seines mustergültigen Attisch(!)") und Plutarch*), der in Ermangelung eines Besseren Pardon für sein Stilgemisch erhält. Nur jemand, der in der Kenntnis der griechischen Sprache schlechthin ein Bildungsziel sieht, kann eine Anzahl römischer vitae Plutarchs zur Lektüre in VI vorschlagen; wozu ein Seitenstück Kukulas Rat ist die „ausführlichere literar-historische Würdigung Virgils dem Lehrer des Deutschen" zu übertragen „und die im Latein begonnene Virgillektüre in deutschen Lesestunden mit Schillers freien Übersetzungen des II. und IV. Gesanges fortzusetzen." Und wer so wie Schenkl und Kukula sich die Aufgabe des Gymnasiums von der Zinne des philologischen Seminars aus zurecht legt, der kann allerdings glauben, die Forderung der Instruktion, daß der Lehrer die lyrischen Versmaße**) in mustergültiger Weise — „der Lehrer" versteht die Mahnung, die damit gegen das sinn-

*) „Der Sextaner liest Plutarch mit so spielender Leichtigkeit, daß in der Zeit eines Semesters rund 200 Teubnerseiten erledigt werden können." S. 61. 200 Seiten Plutarch mit spielender Leichtigkeit im Semester zu lesen, bringen unsere Sekundaner nicht fertig. In Österreich auch nicht überall (Huemer S. 28).

**) So steht bei Schenkl.

und empfindungslose Versgeklapper gegeben wird — „rezitieren" solle, mit den Worten (Schenkl S. 44) ad absurdum geführt zu haben: „wer kann es ihn lehren? Ich für mein Teil vermag es nicht und ich würde tausend Meilen reisen, wenn ich irgend jemand wüßte, der es mich lehren könnte. Nicht einmal über die Atempausen und ihre Längen wissen wir Bescheid: wie soll der Lehrer da künftig kunstmäßig vortragen?" usw. Den kunst- und zunftgemäßen Vortrag des Hexameters kennen wir ebensowenig, und wer jene Worte der Instruktion mit übel angebrachter Wissenschaftlichkeit kritisiert, darf dann nicht, wie Schenkl es tut, bei dem Rate Halt machen, „lieber" die metrische Erklärung der Cantica zu unterlassen, sondern muß das Gebot daraus folgern, alle antike Poesie als Prosa zu lesen. Die Ergebnisse dieser Betrachtungsweise zu verfolgen hat keinen Zweck. Nur eine kleine Andeutung: können wir eigentlich griechisch lesen?

Kukula, der sich bereits an andern Stellen über die lateinische Lektüre ausgelassen hat, beschränkt sich hier auf die Untersuchung der Frage, ob alle Autoren des Kanons noch heute in gleicher Weise verwendbar erscheinen. Das Ergebnis ist im wesentlichen folgendes: da Nepos „ein unerträglicher Stilpfuscher", Cäsars bellum Gallicum „ein ausgesprochenes Fachwerk" ist, das obendrein nur die Ereignisse weniger Jahre umfaßt, schlägt er dafür eine Auslese in „kunstvoller Unordnung" und „adaptierter" Ausdrucksweise vor, die aus Cäsar, Livius, Seneca, Florus, Vellejus, Curtius, Valerius Maximus, Plinius d. Ä., Ammianus Marcellinus u. a. herzustellen sei. Über ungeborene Kinder läßt sich nicht rechten; vor der Hand können wir uns bei dem beruhigen, was Huemer S. 25, 59 urteilt. Die Lektüre Ciceros möchte Kukula auf je eine Rede in VI — etwa eine katilinarische — und VII — die vierte der Verrinen — beschränken; vor allem aber wünscht er, wo möglich, die vollständige Beseitigung desjenigen Dichters, für den der Lehrer, wenn er sein Handwerk versteht, wirklich begeistern kann: Vergil ist, von allem andern abgesehen, nach seiner Meinung zu schwer, er gehört überhaupt gar nicht ins Gymnasium, er gehört auf die Universität — „wie leider alle großen Erzeugnisse der römischen Literatur". Wir kennen das Zitat bereits. μῆνιν ἄειδε μαθών —! Aber was folgt daraus? Es ist am besten, Kukulas eigene Worte zu geben: „wenn wirklich alle großen Erzeugnisse der römischen Literatur zu schwer sein sollten, so wird man eben nach jenem Ersatze unbedenklich bei den weniger Großen zu suchen haben" (S. 82). Wer so schreibt, sieht nicht, daß er sich damit auf die Schleife eines Kettenschlusses begeben hat, die nicht bloß jählings mitten ins gegnerische Lager führt, sondern weiterhin im Absurden verendet. Das brauche ich nicht zu beweisen: „im gewissen*) Sinne wird man das überhaupt von den großen Schöpfungen aller Literaturen annehmen dürfen," lautet der Zusatz zu dieser Stelle. Ganz ohne Zweifel wird man das von solchen Voraussetzungen aus, wie wir sie hier kennen gelernt haben, nicht bloß annehmen, sondern schließen nicht bloß können, sondern müssen. Schlagender läßt sich die Widersinnigkeit der akademischen Beurteilung unserer Schullektüre nicht erweisen; denn eben in diesem gewissen Sinne ist das Verdikt über Vergil und alle großen Erzeugnisse jeglicher Literatur gesprochen.

*) Druckfehler: „in gewissem".

— καὶ τύπος ἀντίτυπος. Die Schrift Huemers ist durch den Grazer Reformentwurf hervorgerufen und steht zu dessen Glauben an die selbsttätige Wirksamkeit der πολυμαθίη in ausgesprochenem Gegensatze. Wie dort die Akademiker reden, gibt sich hier der Schulmann und gibt nur sich; aber er ist Etwas und daraus entspringt die Wärme des Vortrags, die unbedenkliche Geschlossenheit der Durchführung des Grundgedankens und die ungesuchte Fülle von feinsinnigen und anregenden Bemerkungen, *) die der Schrift auch jenseit der österreichischen Grenzen dankbare Leser sichern werden. Mit Eigenart vermacht ist Einseitigkeit. Wenn Huemer den Gedanken der preußischen Lehrpläne „neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte zu bringen" so umgestaltet, daß er in dem „ästhetischen Argument die eigentliche Stütze des altklassischen Unterrichtes" sieht, so wird dagegen niemand sicherlich etwas einwenden und die Grenze zwischen beiden Gebieten wird immer durch die Individualität bestimmt werden. Aber bezeichnend ist, daß der Verfasser neben dieser ästhetischen Auffassung nur den historischen Gesichtspunkt erwähnt; des ethischen wird nirgends gedacht, selbst da nicht, wo er für die herrschende Stellung Platons in den obersten Klassen auf Kosten des Demosthenes und Thukydides kämpft. Die Stimmung des platonischen Phaidros lebt in jedem Satze der Schrift von Beginn bis zum Ende und richtet über Wahl und Verwerfung. Man versteht, wie jemand, der so und nur so sieht, nicht bloß vor der glanzvollen Erscheinung Alexanders kein Wort für die Leistungen der Zehntausend findet, sondern auch den Gorgias — die Bedenken gegen den Protagoras teilen auch andere — kühl beiseite stellt, um mit der Lektüre vom Phaidros und Aristoteles' Poetik den Schülern Unmögliches zuzumuten, und als Privatlektüre Aristophanes' Wolken in deren Hand sehen möchte. Derartige Verläufer, die einzeln ebenso bei der Erörterung der lateinischen Lektüre wiederkehren, muß und wird man bei einer Gedankenentwicklung, die im ganzen so aus einem Guß ist, in den Kauf nehmen. Allerdings, ein solches Ziel stellt hohe Anforderungen an den Lehrer. Da fördert nichts auch die größte Mannigfaltigkeit der Formen des literarischen Kunstwerkes, die dann gelegentlich durch von außen herangebrachte Kunstmittel belebt und weiter „variiert" wird, sondern was der Lehrer gibt, holt er aus sich und seinem Schriftsteller hervor. So gilt denn der Schluß der Darlegung dem Totfeind der humanistischen Bildung, dem, cui laeva parte mamillae nil salit, dem aridus magister Quintilians, und gipfelt in dem Wunsche, daß ein solcher Unterricht — wenigstens in den obersten Klassen — nur in die Hand dessen gelegt werde, „der neben der nötigen Fachkenntnis die Gabe individueller Auffassung und feines Kunstverständnis besitzt". Vortrefflich; und so selbstverständlich. Ob Huemer an die Erfüllung seines Wunsches glaubt, sagt er nicht.

Saarbrücken. E. Scheer.

*) Wer Neigung verspürt, Sophokles dem Euripides zu opfern, der möge sich erst um seiner Schüler willen mit Huemers Bedenken (S. 46) auseinandersetzen. Bühnenkenner denken nicht anders. „Euripides führe ich nicht wieder auf," sagte der frühere Direktor des Leipziger Stadttheaters (später Direktor des Wiener Burgtheaters) Förster. „Er hat Szenen, die alles niederzwingen. Daneben anderes, bei denen das Publikum Nüsse knackt. Das ist nichts Einheitliches, befriedigt auch den Schauspieler nicht."

Steiner, Bernhard, Sappho. 112 S. kl. 8. 2,50 M., geb. 3,50 M. Jena 1907. Eugen Diederichs.

Das Büchlein will keine philologische Leistung sein, es will dem großen Kreise der Gebildeten Sappho in ihrem wahren Wesen nahebringen. Man muß es dieser Absicht wegen willkommen heißen. 'Welckers Sappho von einem herrschenden Vorurteil befreit', werden heute nur wenige noch lesen, und Wilamowitzens Ehrenrettung der edlen Frau steht an einem Orte (Gött. Gel. Anzeigen 1896, S. 623 ff.), der der Mehrzahl selbst der Philologen schwer zugänglich ist — auch der Verf. scheint sie nicht zu kennen, wenigstens führt er sie in dem Abschnitt, in dem er sie notwendig hätte nennen müssen (Sappho im 18. und 19. Jahrhundert, S. 75 ff.), nicht an. Die beiden meist benutzten Darstellungen der griechischen Geschichte aber verharren bei dem alten Vorurteile, und so ist zu fürchten, daß weitere Kreise auch heute noch an die Sappho der attischen Komödie und der römischen pikanten Literatur, im besten Falle an die Sappho Grillparzers glauben, nicht an die reine und hohe Dichterin, die aus ihren eigenen Werken spricht und deren Bild nach den jüngsten, wenn auch leider wieder trümmerhaften Funden nur noch in lichterem Glanze strahlt.

Freilich ist Steiners Schrift besser gemeint als gelungen. Ich will davon schweigen, daß St., obwohl er versichert, die neueste Literatur über seine Heldin durchgearbeitet zu haben, sich doch mehrfach philologisch nicht genügend unterrichtet zeigt. Aber wer, wie der Unterzeichnete, an seine Darlegungen herantritt nachdem er soeben die Studierenden in die Überreste dieser Poesie einzuführen versucht hat, wird nicht finden können, daß sie deren Eigentlichstes wirklich übermitteln: jene ganz einzige Mischung zartester und zugleich leidenschaftlichster Empfindung. Mit einer Breite, die sie nicht vertragen, werden diese feinen Dinge erörtert, allerlei Ungehöriges beigezogen, und die Parallelen von Sokrates bis zu Shaws Candida, die zur psychologischen Erklärung dienen sollen, sind so gut wie sämtlich schief. Vor allem aber, die Übersetzungen, also das für Steiners Publikum Wichtigste, geben nur ganz selten einmal die Originale in Ton und Farbe wirklich wieder; manches ist geradezu mißverstanden, fast alles vergröbert und verwässert. Wie kann man γλυκεῖα μᾶτερ, οὔτοι δύναμαι κρέκην τὸν ἶστον, πόθωι δάμεισα παῖδος βραδίναν δί 'Αφροδίταν übersetzen durch:

Lieb Mütterchen, nicht böse sein!
Mein armes Herz ist mir so schwer.
Das Rädchen mir nicht schnurren will,
Sehnsucht im Herzen denk ich still,
Du holder Knabe, dein

(S. 49)? Und ist nicht in dem Liebesseufzer des getäuschten Mädchens, mag er nun von Sappho stammen oder nicht: „Untergegangen ist der Mond und die Plejaden, Mitternacht ist's, vorüber ging die Stunde, ich aber schlafe allein, 'heut muß ich einsam ruhen'" statt des letzten Satzes (S. 59) einfach unerträglich? Und wo ist in der Wiedergabe des ersten Gedichts, auch jetzt noch des schönsten von allen uns bekannten (S. 53), der Duft des Urbilds geblieben, wo die zart andeutenden Ausdrücke für die Liebesnot im Anfang, die, je weiter das Lied fort-

schreitet, in wundervoller Steigerung immer stärkeren Platz machen, wo die köstliche leise Selbstironie in dem „fragtet mich, was denn nun wieder ich leide, warum nun wieder ich dich rufe"? Geradezu eine Fälschung aber ist es, wenn es am Schluße heißt: „leih mir hilfreich deine himmlischen Reize"; wo steht denn in σὺ δ' αὖτα σύμμαχος ἔσσο und in dem ganzen Lied etwas von Reizen, himmlischen oder irdischen? Freilich sind an diesem Gedicht auch wirkliche Verskünstler, ein Grillparzer und ein Geibel, gescheitert, und vielleicht könnte sogar ein Dichter allerersten Ranges nicht allen seinen Feinheiten bei einer Verdeutschung gerecht werden; dazu ist unsre Sprache eben zu arm gegenüber diesem Griechisch mit den unendlich zarten Abschattungen, die Gebrauch der Tempora, der Partikeln, der Synonyma dem Gedanken und seinem Ausdruck zu geben ermöglichen. Aber warum muß denn ein Übersetzer Verse machen, die keine Verse sind? Warum nicht lieber versuchen in schlichter Prosa, ohne den die Wortwahl beengenden Zwang des Rhythmus dem Empfindungsgehalt des Originals so nahe zu kommen als die Sprache überhaupt gestattet?

So kann ich das Buch den Lesern dieser Monatschrift nur mit starken Vorbehalten empfehlen. Sie werden darin einige ganz brauchbare Wiedergaben von Vasenbildern, Reliefs, Münzen mit Sappho und ihren Zeitgenossen finden, sie werden auch manches von der wahren Sappho finden, aber entfernt nicht die ganze Sappho. Indes wird vielleicht den einen oder anderen die Lektüre dazu anregen einmal wieder was von dieser ersten und bis heute von keiner ihres Geschlechts erreichten Dichterin, dem θαυμαστὸν χρῆμα nach Strabons Ausdruck, erhalten ist, im Urtext zur Hand zu nehmen — Steiner vereinigt es in einem Anhange, allerdings zum guten Teil in philologisch unzulänglicher Gestalt — oder sogar manches davon in einer Feierstunde seinen Primanern vorzulegen: die Schilderung der südlichen Mondnacht z. B. in dem zweiten der Berliner Bruchstücke, so einfach und so stimmungsvoll, hat nicht viel ihresgleichen in der Lyrik aller Zeiten. Will er dann die ganze Sappho erfassen, so greife er zu der von v. Wilamowitz in seiner Geschichte der griechischen Literatur (Hinnebergs Kultur der Gegenwart I, 8), S. 26, gegebenen Charakteristik, die bis auf den allerletzten, aus dem Ton des Ganzen herausfallenden Satz schlechthin vollendet ist.

Bonn. Felix Solmsen.

Aly, Wolfg., De Aeschyli copia verborum capita selecta. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. 111 S. 8°. 4 M.

In den „ausgewählten Abschnitten" ist die bisher mit wenig Erfolg versuchte Scheidung des dramatischen Sprachgebrauches nach den Mundarten wieder aufgenommen. Die Sache lag von je klar, soweit der Lautbestand sich als Kriterium verwenden ließ; dahinter begann die Irrfahrt. Erst v. Wilamowitz-Möllendorff wies in seinen Kommentaren auf sichere Bahn, indem er durch gelegentliche Untersuchung einzelner Wörter deren ionischen Ursprung feststellte, und das Verfahren der Einzeluntersuchung ist nun an Aischylos von dem Verfasser vorliegender Schrift unter steter Berücksichtigung des anderweitigen Gebrauches durchgeführt. Vorausgeschickt ist eine Übersicht über den bisherigen Gang der Untersuchung —

errando proficimus; daran schließt sich eine Aufzählung der Wörter, deren nichtattischer Ursprung sich aus den Lautverhältnissen ergibt — κάρβανος geht vielleicht einmal zu den Fremdwörtern über, wenn der Fingerzeig des Diogenes (Diogenianos?) in den Galatika ὅτι οἱ Φοίνικες πάλαι κάρβανοι ἐκαλοῦντο zu einem annehmbaren Ergebnisse führen sollte —, und am Schlusse des Abschnittes sind die Grundsätze der nachfolgenden Erörterung entwickelt. Im ersten Kapitel werden dann die Ausdrücke untersucht, die der Verfasser glaubt als ionisches Lehngut bezeichnen zu können, das zweite enthält altattische Wörter, das dritte Sikeliotika. Die Aufgabe ist auf breiter Grundlage durchgeführt, das Gebiet jedes Wortes, soweit es die heutigen Hilfsmittel gestatten — für die ionische Prosa fehlt es ja noch immer an einer genügenden Bearbeitung des Wortschatzes —, und dessen Entwicklung bis in die spätere Zeit dargelegt. Daß, abgesehen von den Druckfehlern, die sich in der zweiten Hälfte bedenklich mehren, dem Stil so geringe Sorgfalt gewidmet ist, ist um so bedauerlicher, als man bei der Gründlichkeit und dem sicheren Takt, den die ganze Schrift zeigt, den Ergebnissen in den meisten Fällen zustimmen wird. Nicht beitreten kann ich der Behandlung des ursprünglich medizinischen t. t. παλίγκοτος (vgl. ὄπωλος), wofür das Material aus Hippokrates unvollständig beigebracht, auch nicht beachtet ist, daß die Schrift Μοχλικόν aus der vorhergehenden Π. ἁγμ. κ. ἄρθρ. ausgezogen ist: nur mit Gewalt (Aly, S. 49, vgl. Lob. ell. I 210) kann dem durchsichtigen Worte — anderer Art ist ἀλλόκοτος — die Grundbedeutung πάλιν ἀναζέων, ὑποστροφώδης, πάλιν ἀναρρηγνύμενος entwunden werden. Es tritt uns eben erst auf der letzten Station seiner Entwicklung entgegen. Man nehme z. B. ὑπόβρύχ(ι)ος und διιπετής ihre epische Vorgeschichte: was ist ihnen im Gebrauche der Mediziner von ihrer eigentlichen Bedeutung geblieben? Und solcher Wörter gibt es gerade im Ionischen manche. Die S. 71 γόνος behandelten Stellen aus Aischylos und der attische Rechtsausdruck γόνῳ (γεγονέναι) sind unrichtig erklärt: γόνος heißt auch hier „Zeugung" und „Same" ist auf die medizinische Sprache beschränkt. Die einzige Stelle, die für sich genommen — das hat der Scholiast S. 169$_4$ Drachm. getan — so gefaßt werden könnte, Pind. O VI 36, hat der andere Scholiast richtig mit παῖδα erklärt. Bei dem dunkeln ἁρμοῖ S. 52 ist zum Schaden der Sache der Artikel des Theon zu Theokr. IV 51 EM 144$_{51}$ (Hes.) mißachtet. Es gehört überhaupt nicht unter die Iaka: die temporale Verwendung bei Aisch. Prom. 615 und alexandrinischer Gefolgschaft ist völlig von dem ionischen Gebrauche verschieden. Ward S. 17 πάλμυς die Deutung πατήρ neben βασιλεύς zugelassen, so bedurfte sie einer kurzen Bemerkung: Ursprung und Wert zeigt die Verbindung bei Hipponax (fr. 30a Bgk.) θεῶν Ὀλυμπίων πάλμυ. Nebenbei, die Glosse steht auch bei Hesychios (Diog.). S. 101 ist βυνός unter Benutzung von Her. IV 199. 192 bei den Sikeliotika eingereiht. Aber IV 199 handelt es sich nicht um das Wort überhaupt, sondern um dessen eigenartige lokale Verwendung: in Kyrene nannte man so die mittlere Hochebene des Hinterlandes; es ist fast Eigenname. Und aus der zweiten Stelle δύναται δὲ κατ' Ἑλλάδα γλῶσσαν βυνοί schloß der Verfasser der Briefe von und an Hippokrates, daß er diesen βυνὸς ἦν τις ὑψηλός (Br. 17 Anf.) sagen lassen dürfe. Mit Unrecht? Ein besonderes Schicksal hat das Wort εὐφρόνη gehabt, das dem Hesiodos (E 660) eignet (Aly

S. 24). Schon bei Herodotos ist etwas auffällig. Der Wortschatz dieses Schriftstellers wechselt. Wie ἐκπαγλέομαι, das Aly S. 26 behandelt, gehört εὐφρόνη den letzten drei Büchern an, wird hier aber siebenmal verwandt, indes ich νύξ dreizehnmal gezählt habe. Noch befremdlicher stellt sich das Ergebnis bei Hippokrates: gegenüber νύξ, das, allerdings sehr ungleich, eher zweihundertmal als hundertmal vorkommt, begegnet jenes wenige Male und nur in zwei Schriften, nämlich zweimal in Περὶ διαίτης (s. Aly) — außerdem hat es Ermerins für die vulg. νύξ III 68 in den Text gesetzt — und an drei Stellen in Π. γυναικείων (Aly eb.), hier aber an einer binnen wenigen Zeilen dreimal (I 37). Formen von νύξ habe ich dort zweimal (B. III) und in Π. γυν. dreimal angemerkt, dazu zweimal in dem Anhang der Rezepte. Der Vollständigkeit halber füge ich noch Br. 12 εὐφρόνην hinzu. Das beweist zweifellos, daß wir es mit einem gelehrten Wort, mit einer vox intermortua zu tun haben, und wie der Verfasser der Schrift Π. διαίτ. zu dem Gebrauche gekommen ist, erhellt sofort, wenn wir sehen, wie sehr Herakleitos es liebt (viermal, νύξ gar nicht). Aber überhaupt muß das altertümliche Wort durch jemanden, dessen Art der feierlichen Sprache des Dramas und Herodotos gewählter Weise nahe stand, um jene Zeit eindrucksvoll empfohlen sein — wie erklärte sich sonst dessen plötzliches Aufleben auf so verschiedenen Gebieten? — und da die frühe Verbreitung der Aphorismen beglaubigt ist (Diels, Herakl. VII), haben wir ihren Einfluß auch in dieser eigentümlichen Erscheinung anzuerkennen. Dabei soll im einzelnen nicht die Möglichkeit eines weitern Überganges von Hand zu Hand — ich denke zunächst an die Schrift Π. γυν. und an die Briefe — und auch wohl einmal direkter Entlehnung (bei Pindaros) aus der Originalstelle in Abrede gestellt werden. Denn Herakleitos wird trotz manchem den sinnigen Ausdruck von dem angenommen haben, ὅστις ἡμέρην καὶ εὐφρόνην οὐκ ἐγίνωσκεν. Ist dies richtig, so fällt das Wort jenseit der Grenzen, die sich Aly gesteckt hat.

Saarbrücken. E. Scheer.

Jentsch, C., Grundbegriffe und Grundsätze der Volkswirtschaft. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig 1906. Fr. Wilh. Grunow. 539 S. 8°. 2,50 M.

„Auch für den Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen wird das Buch sich hoffentlich als ein nützliches Hilfsmittel erweisen. Ja, selbst den Studierenden der Staatswissenschaften könnte es nichts schaden, wenn sie sich eine Darstellung ansähen, die weder im Dienste einer Partei noch im Banne einer Schule steht," so äußerte sich im Vorwort zur ersten, vor 10 Jahren erschienenen Auflage der nicht bloß den Grenzbotenlesern rühmlich bekannte Verfasser, und ich stimme ihm vollständig bei. Denn seine Schrift nimmt eine glückliche Mittelstellung zwischen den ausführlichen Handbüchern und den kurzen Abrissen ein, ist wirklich eine populär-wissenschaftliche Volkswirtschaftslehre, also auch leicht lesbar, und hat in der zweiten Auflage — von der ersten sind etwa 13 000 Exemplare abgesetzt — wesentliche Verbesserungen und Ergänzungen, inhaltlich wie formell, erfahren. Jentsch sagt mit Recht, er habe diese neue Ausgabe auf die Höhe der Gegenwart gebracht; die Kapiteleinteilung ist unverändert geblieben,

doch findet sich vor dem letzten Abschnitte ein neues, zwanzigstes Kapitel (S. 505—525): „Die gegenwärtige Lage der Welt und unseres Vaterlandes in wirtschaftlicher Beziehung." Während der letzte Abschnitt früher nur einige Leitsätze enthielt, sind jetzt wertvolle Ratschläge für das Selbststudium hinzugefügt worden, aus denen hier wenigstens ein für den Standpunkt des Verfassers bezeichnender angeführt sei. „Wer das Wesen des Kapitalismus, der die heutige Volkswirtschaft beherrscht und von jeder früheren unterscheidet, gründlich kennen lernen will, der muß das im vorliegenden Buche oft zitierte Werk von Werner Sombart: Der moderne Kapitalismus (Leipzig, bei Duncker und Humblot, 1902) durchstudieren oder wenigstens das amüsant geschriebene Buch desselben Verfassers: Die deutsche Volkswirtschaft im neunzehnten Jahrhundert (Berlin, Georg Bondi, 1905)." Jentsch hat S. 174 ff. eine genaue Übersicht über den Inhalt jenes Werkes gegeben und auch in Anmerkungen gelegentlich darauf Bezug genommen. Ihrer sind nicht ganz wenige; sie enthalten u. a. statistische Angaben, z. B. aus Schmollers bekanntem Grundriß, und Auseinandersetzungen mit der Kritik. Am Schluß wird auch die von Hans Delbrück und Paul Rohrbach dargelegte Ansicht über den Untergang des Römischen Reiches erwähnt und mit Recht besonders auf das oströmische Reich bezogen.

Sehr wichtig bei einem Hilfsmittel wie dem in Rede stehenden ist ein genaues Register. Auch dies ist in der zweiten Auflage vervollständigt und berichtigt. Ich vermisse bei den Personen die Anführung von Aristoteles 180, 488, bei den Sachen die von Luxus 317 sowie Monopol 69, endlich bei „Sozialdemokraten" die Seiten 450 f und 458 f, wo es heißt: „Die Bedeutung der Sozialdemokratie, wenigstens der deutschen, besteht also darin, daß sie als die organisierte Vertretung der Arbeiter deren Interessen wahrnimmt, und daß sie die Ergebnisse des wissenschaftlichen Sozialismus zur Kritik der bestehenden wirtschaftlichen und sozialen Zustände verwendet." Nur ein Irrtum ist mir im Register aufgefallen: Bismarck 185 statt 188; ebenso habe ich nur an einem Ausdrucke Anstoß genommen: „In der Gegenwart ist es eben nur noch die periodische Überproduktion, was [die !] von Zeit zu Zeit Krisen erzeugt" (S. 310).

Möge auch die zweite Auflage des trefflichen Buches weite und schnelle Verbreitung finden!

Görlitz. E. Stutzer.

Mertens, M., Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte. Neunte und zehnte, verbesserte Auflage. Freiburg i. Breisgau 1906. Herder. VIII u. 154 S. geb. 2 M.

Derselbe, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. III. Teil. Von der Thronbesteigung Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart. Siebente und achte, verbesserte Auflage. Freiburg 1906. Herder. 146 S. geb. 2 M.

Zahl und Bedeutung der Veränderungen sind geringfügig, in Teil III noch geringfügiger als in der Bearbeitung der alten Geschichte. Von Belang sind hier nur die, welche sich auf die Einschränkung der Bedeutung der Phönizier als Ver-

mittler der sogenannten mykenischen Kultur und die stärkere Betonung Kretas als deren Ausgangs- und Mittelpunkt beziehen (S. 7, 10 Anm. 1 u. S. 17) sowie einige Berichtigungen zur athenischen Verfassungsgeschichte unter Solon (S. 27), Kleisthenes (S. 29) und Perikles (S. 48/49), wo ich auf S. 48 den Namen des Ephialtes (mindestens in OII) und auf S. 27 bei der Darstellung des Gerichtswesens die Nennung der Archonten ungern vermisse, während die Entwicklungsgeschichte der Heliäa (S. 27 u. 48) mir zu kurz gekommen zu sein scheint. Die Einführung der constitutio Antoniniana (S. 146) ist zu billigen. Der größte Teil der Änderungen, in Teil III zugleich die, die allein von einiger Bedeutung sind, besteht in gelegentlicher Hinzufügung oder Erweiterung von Anmerkungen. Diese dient durchweg der weiteren Förderung eines der Hauptvorzüge der Mertenschen Bücher, nämlich der Belebung des im Text Gesagten: in der neuen Anm. zu S. 8 sähe ich lieber „Grundrisse alter Bauten . . . bloßgelegt worden" statt „Reste . . . aufgefunden worden", und in der deutschen Geschichte könnte S. 313, Anm. 1 noch der Umfang des Telephonnetzes in Deutschland mit 126 000 km hinzugefügt werden. Außerdem darf ich noch ein paar andere Anregungen für eine nächste Auflage geben: für die alte Geschichte die Notwendigkeit einer Revision der Auffassung, die der Verfasser von der Entstehung der Plebs (S. 81) und der Vergebung des ager publicus (S. 85) hat, sowie die Wiederaufnahme des Namens Ephialtes (S. 40), die Richtigstellung der Zahl der Zuschauer, die das Kolosseum zu fassen vermochte (S. 143) und die Beifügung eines Fragezeichens zu Hannibals Alpenübergang über den Kleinen St. Bernhard; in dem III. Teil der deutschen Geschichte könnte auf S. 254 Anm. das „usw." durch die Namen ersetzt, S. 312, Zeile 4 von unten die Länge des heutigen deutschen Eisenbahnnetzes ohne Schaden auf 55 000 km angegeben und auf S. 331, Anm. 1 bei Gelegenheit der Erwähnung des Pioniers Klinke (?) auf Geibels Lied von Düppel hingewiesen werden. S. 342, Zeile 19 heißt es besser „erzbereit", S. 288, Zeile 12 von unten „Präsident der märkischen und klevischen Kammern, dann Oberpräsident sämtlicher rheinisch-westfälischer Provinzen"; S. 348, Zeile 4 von unten muß „Fügung" in „Führung" verwandelt werden, und S. 382 wäre mindestens ebenso wissenswert wie das Wachstum der Bevölkerung Berlins von 1888 bis 1905 das Preußens in demselben Zeitraum; ebenso vermißt man auf S. 359/360 in dem Vergleich des neuen deutschen Nationalreichs mit dem alten römischen Kaiserreich deutscher Nation den Hinweis auf dessen protestantischen Charakter. S. 333, Zeile 3 von unten und S. 334, Zeile 3 würde ferner das „Bündnis", zu dessen Abschluß die preußische Regierung im Juni 1866 Hannover, Sachsen und Kurhessen aufforderte, besser als „Neutralitätsbündnis" gekennzeichnet, falls nicht vielmehr die Aufforderung gemeint ist, dem geplanten norddeutschen Bunde beizutreten. Eine Einseitigkeit endlich finde ich an zwei Stellen: S. 367, wo der Satz: „Die Wendung trat ein (im Kulturkampfe), als der neugewählte Papst Leo XIII dem Kaiser Wilhelm die Hand zur Versöhnung entgegenstreckte (1878)" die Meinung aufkommen lassen kann, die gegnerische Seite habe sich nicht um den Frieden bemüht, und S. 280, Zeile 3, wo der Verfasser an die Tatsache der Protestantisierung von Kurfürsten- und Fürstenkollegium des alten Reichstages durch den Reichsdeputationshauptschluß die Folgerung knüpft: „Damit verlor das heilige römische Reich ganz seine

ursprüngliche Bedeutung als Schutzmacht des Papstes und der katholischen Kirche". Als ob diese nicht schon längst durch die Reformation und endgültig 1648 verloren gegangen wäre!

Elberfeld. W. Meiners.

Jaenicke, H., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. I. Teil. Vierte, verbesserte Auflage. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 213 S. 2,60 M.

Die neue Auflage hat auf 11¼ S. (§ 4—10) das Allerwissenswerteste aus der Geschichte Ägyptens, des babylonisch-assyrischen Reiches und der Phönizier und Hebräer wieder aufgenommen, nicht sowohl in der Absicht, diese Abschnitte zur schulmäßigen Behandlung zu empfehlen — wozu die Zeit fehlt — sondern sie dem Selbststudium des Schülers überlassend. Sie sind also eine Bereicherung des Buches, dankenswert für den Schüler, wie andererseits im Anhang ein dankenswerter Zusatz für den Lehrer gegeben worden ist: eine Reihe von Themen, die den im Buche gebotenen Stoff unter Hinweis auf die Paragraphen, in denen er jedesmal zu finden ist, zusammenfassen und bei Wiederholungen Verwendung finden sollen. Natürlich lassen sich viele solche Aufgaben nennen, indessen sind die vorgeschlagenen zweckmäßig ausgewählt und umfassend gestellt, sodaß die Benutzung des Anhangs für den Lehrer eine Ersparnis an Zeit bedeutet bei der Stellung der Wiederholungsaufgaben. Neu ist endlich noch ein kleiner Abschnitt in § 109, der über die römische Jugenderziehung handelt. Hier wie in den §§ 4—10 könnten noch einige Unebenheiten gebessert werden, so S. 144 „literarische und Kunstreisen", S. 12, Z. 14 „geflügelte", S. 4, Z. 17 „Der Ackerbauer", S. 7, letzte Zeile „für Gutes und Böses", S. 8, Z. 12 „lang gewachsen", S. 10, Z. 1 „gegen", S. 12, Z. 9 „Hausteinen", S. 12, Z. 10 „Ziegel", S. 6, Anm. „ist", sowie S. 4, Anm. 1 das überflüssige „u. a." (vgl. auch S. 74, Z. 5 und S. 186, Anm. 1) und der fehlende Titel von Strabos Werk. Die Veränderungen, die das Buch sonst erfahren hat, sind nicht so bedeutend und zahlreich, daß nicht die alte Auflage ohne weiteres neben der neuen benutzt werden könnte. Die Anm. 2 auf S. 4, die an dieser Stelle neu ist, wiederholt sich inhaltlich auf S. 69, Anm. 4; den Hinweis auf Oskar Jägers Buch, „Homer und Horaz", München 1905 (Anm. 1 auf S. 22), halte ich in einem Schulbuch für unangebracht (vgl. auch S. 28, Anm. 1, Schluß); S. 30, Z. 6—9 könnten nach Eduard Meyers Geschichte des Altertums II, § 407 gebessert werden, ebenso S. 31 die Ansicht, die Bule sei erst von Kleisthenes eingesetzt worden, und S. 32 der Ausschluß des Polemarchen von der Teilnahme an der Militärgewalt. Auf S. 53 (letzte Zeile) steht Agina, auf S. 52, Anm. 3 „das British Museum" statt der deutschen Form; die Anm. auf S. 186 ist unklar. — Die bei weitem größte Zahl der Änderungen trifft die Eigennamen. Nicht nur daß bei ihnen löblicherweise die Silbenquantität öfter bezeichnet worden ist; vor allem ist der schon in der zweiten Auflage ausgesprochene Grundsatz konsequent durchgeführt worden, „sämtliche griechische Namen lateinisch umzuschreiben, aber noch dadurch mundgerechter zu machen, daß der K-Laut überall da, wo er im Deutschen als K-Laut

wird mit K, wo er als Z gesprochen wird, mit C wiedergegeben worden ist." Dieser Grundsatz ist auch auf solche nichtgriechische Namen ausgedehnt worden, deren Träger uns namentlich durch römische Schriftsteller bekannt geworden sind. Wie anfechtbar das ganze Prinzip ist, beweisen Schreibungen, wie „Chirisophus" (S. 64), „Celten", „Celtiberer" und „celtisch" (S. 137 u. 167). Es erhebt sich daher die Frage, ob nicht vielmehr der Grundsatz aufzustellen sei, nur die Namen, deren Träger bei uns durch Schule und Literatur gewissermaßen Hausgenossen geworden sind, in der heimischen Form zu geben, bei denen, die uns fremd geblieben sind, auch die fremde Form zu lassen. Auf jeden Fall liegt eine Inkonsequenz vor in der Schreibung „Hernicer" (S. 110), Nasica (S. 135), Lucretius (S. 178), Koccejus (S. 189); Cöln (S. 197) und Coblenz (S. 168) werden aber, man mag darüber denken, wie man will, geradezu amtlich mit „C" verlangt.

Elberfeld. W. Meiners.

Kurze, F., Deutsche Geschichte. I. Mittelalter. Sammlung Göschen, Bd. 33. Dritte Auflage. Leipzig 1906. 184 S. — III. Vom westfälischen Frieden bis zur Auflösung des alten Reiches (1648—1806). Dieselbe Sammlung, Bd. 35. Leipzig 1907. 213 S. kl. 8°. je 0,80 M.

Das erste Bändchen dieser kurzgefaßten deutschen Geschichte, deren zweites ich in dieser Monatschrift bereits besprochen habe (Jahrgang VI, S. 124), behandelt das Mittelalter und ist bereits in dritter Auflage erschienen. Es umfaßt einen außerordentlich großen Stoff in knappster, aber wie durchaus anzuerkennen ist, zweckentsprechender Form. Das Kulturgeschichtliche ist teilweise etwas verstreut und könnte vielleicht mehr zusammengefaßt werden; vgl. z. B. die Bemerkung über die wirtschaftliche Tätigkeit der Mönchsorden auf S. 91 und die über die Heerschilde S. 105. Am Anfang des Buchs vermisse ich eine Darstellung der politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse der alten Germanen. Kurze, aber ausreichende Angaben über die Quellen finden sich am Ende der einzelnen Abschnitte.

Auch das dritte Bändchen, das die Geschichte von 1648—1806 enthält, erfüllt vollständig seinen Zweck, indem es einen großen Reichtum an Tatsachen verarbeitet und in gedrängter, aber klarer Fassung dem Leser bietet. Die eingefügten Abschnitte über geistiges Leben konnten freilich nicht viel mehr als eine Aufzählung bieten. Angehängt sind Übersichten über die territoriale Entwicklung der einzelnen Landschaften.

Frankfurt a. M. F. Neubauer.

Dieffenbacher, J., Deutsches Leben im 12. und 13. Jahrhundert. I. Öffentliches Leben. II. Privatleben. Mit 48 Abbildungen. Leipzig 1907. G. J. Göschensche Verlagshandlung (Sammlung Göschen No. 93 und 328). Preis jedes Bändchens geb. 0,80 M.

Während die 1. Auflage des vorliegenden Werkchens (1899) sich auf die beiden Volksepen beschränkte, ist die 2. völlig umgearbeitete, erweiterte und von einem auf zwei Bändchen gewachsene Auflage als Realkommentar auch zum höfischen

Epos und zum Minnesang gedacht. Den Hauptzweck des Buches als eines Nachschlagewerks muß man im Auge behalten, um ihm gerecht zu werden. Es ist eine fleißige, brauchbare Zusammenstellung aller einschlägigen Realien des öffentlichen und Privatlebens, und es werden nacheinander kurz behandelt die Verfassung (Gliederung des Volkes, Stände, Regierungsgewalten, Ritterstand, Geistlichkeit), Rechtsleben, Münze und Maß, Krieg und Kampf, Schiffswesen; Wohnungswesen, Körperpflege und Kleidung, Familie und Privatrecht, Nahrungswesen, Vergnügen und Unterhaltung, Umgangsformen, „geistige Strömungen" (Mythologisches, Mystisches, Kirchliches, Nachleben der Antike). Nachschlagewerke sind freilich selten fesselnde Lesebücher, und so ist ein gewisser trockener, aufzählender Stil auch in der 2. Auflage noch vielfach geblieben. Das Streben eines kurzgefaßten Nachschlagebuches, alle wesentlichen und minder wichtigen Kulturerscheinungen einer gewissen Epoche ohne Unterschied mit systematischer Vollständigkeit und mit Einschalten zahlreicher Zitate oder Belegstellen zu berücksichtigen, führt zwar zu einer reichen Fülle der Beschreibung äußerer Realien auf engem Raume, schließt aber eine gerade für Schulzwecke sehr wünschenswerte lebensvolle, anschauliche, Lust, Liebe und Interesse für den Gegenstand weckende, zusammenhängende Schilderung des inneren Lebens jener an Idealen reichen Zeit aus. Ein eigentliches Schulbuch kann daher obiges Werkchen nicht sein und will es wohl auch nicht sein. Sonst müßte es unter Verzicht auf manche erwähnten unbedeutenden Details (z. B. bei der Königswahl, bei der Geistlichkeit) mehr packende Schilderungen des eigenartigen ritterlichen Lebens geben, z. B. der ritterlichen Erziehung, der Ritterideale, der Freundschaften, der Jagden und Heerfahrten, der hohen Feste, des Alltagslebens auf den Burgen und in den Städten, des gegenseitigen Treuverhältnisses zwischen dem Herrn und seinen Mannen und sonstiger ethischer Momente. Für solche, das Gemüts- und Phantasieleben der Schüler fördernden ausführlicheren Schilderungen ist naturgemäß in einem knappen Nachschlagebuch kein Raum. Zum Zwecke des Nachschlagens aber und zu schneller Orientierung kann es Nutzen stiften. Die 48 Illustrationen sind zum Teil zu klein und zu unvorteilhaft reproduziert, um wirklich zu illustrieren. Unter der ‚Literatur' hätten auch Schröders Lehrbuch der deutschen Rechtsgeschichte, Grimms deutsche Rechtsaltertümer, Belows älteres deutsches Städtewesen und Preuß' Entwickelung des deutschen Städtewesens Aufnahme verdient.

Stendal. Arnold Zehme.

Männer der Wissenschaft. Eine Sammlung von Lebensbeschreibungen zur Geschichte der wissenschaftlichen Forschung und Praxis. Herausgegeben von Dr. Julius Ziehen. Leipzig 1906. Wilhelm Weicher. 8°. Jedes Heft 1 M.

Herbart, Bunsen, Dörpfeld, v. Richthofen, W. v. Siemens und Gauß haben in den sechs ersten Heften der Sammlung ihre Lobredner bereits gefunden; nun bringen das 7. und 8. Heft (1906) die Lebensbilder Albrecht von Graefes und Rudolf Virchows, das eine aus der Feder des Professors Dr. J. Hirschberg, das andere aus der des Professors Dr. J. Pagel.

Mehr denn 35 Jahre sind dahingegangen, seitdem der Begründer der modernen Augenheilkunde, leider zu früh, aus dem Leben geschieden ist. Schier uner-

meßlich ist die Zahl derjenigen, denen Graefes Kunst das Licht der Augen wiedergegeben hat, oder denen er Lehrer und Führer auf dem Wege der Wissenschaft gewesen ist. Trotzdem sind nicht mehr allzuviele übrig geblieben, die den großen Wohltäter der Menschheit von Angesicht zu Angesicht gekannt haben. Um so dankbarer ist es daher anzuerkennen, daß ein Mann, der als treuer Gehilfe eine Zeitlang zu seinem unmittelbaren Gefolge gehören durfte, es unternommen hat, das Bild des vielgeliebten Meisters der Nachwelt zu erhalten. Nicht nach einer Photographie, nicht nach einer Totenmaske, sondern unmittelbar nach dem Leben zeichnet Hirschberg seinen Helden; jeder Satz atmet die Wärme, die sich auf alle ergoß, die, sei es als Patienten, sei es als Schüler oder als was immer mit dem durch Schönheit des Körpers wie des Geistes gleichmäßig ausgezeichneten Manne in Berührung kamen.

Mit nicht geringerer Lebenswahrheit wie das Bildnis Graefes tritt uns dasjenige Virchows entgegen. Erst seit dem Jahre 1902 dem Leben und der Wissenschaft entrissen, hat Virchow zwar in zahlreichen kleineren Schriften vorläufige Würdigung gefunden; doch fehlt bis heute noch das Werk, das in allseitiger und eingehender Weise den Manen des großen Gelehrten gerecht würde. Auch die vorliegende Biographie vermißt sich nicht, diese Lücke auszufüllen; sie nennt sich bescheiden eine flüchtige Skizze, sozusagen nur einen etwas stärkeren Punkt in der punktierten Linie, die das Vakuum bis zum Erscheinen des großen monumentalen Werks über Virchows Leben und Leistungen andeutet. Nichtsdestoweniger ist es dem Verfasser gelungen, ohne auf das spezifisch Medizinische, Biologische und Anthropologische mehr als andeutungsweise einzugehen, auch dem Laien ein deutliches und abgerundetes Bild von der seltenen Universalität und Genialität, von der „schier übermenschlichen, alle Gebiete des Kulturlebens, der Geistes- und Naturwissenwissenschaften umspannenden schrifstellerischen und rednerischen Fruchtbarkeit" des Mannes zu geben, der in mehr als halbhundertjähriger Schaffenstätigkeit namentlich der medizinischen Wissenschaft den Stempel seiner Persönlichkeit aufgedrückt hat.

Etwas seitwärts vom königlichen Wege der Wissenschaft führt eine zweite Sammlung unter dem Titel:

Männer des Erfolges. Stuttgart 1908. Karl Ulshöfer. 8°. Preis eines jeden Bändchens geh. 1 M. bis 1,50 M.

Erschienen ist als erstes Bändchen (1906) „Thomas A. Edison, der amerikanische Erfinder", von Eugen Isolani; in Vorbereitung sind Jakob Fugger, Alfred Krupp, Benj. Franklin, Werner von Siemens, Adolf von Menzel. Die Sammlung verfolgt nach dem Begleitwort der Verlagshandlung gewissermaßen einen pädagogischen Zweck, indem an Beispielen gezeigt werden soll, daß der Erfolg keineswegs immer Glückssache, die den Kindern des Glücks sozusagen ohne ihr Dazutun in den Schoß falle, daß er vielmehr der Regel nach „durch höchste Intelligenz, unerschrockenen Unternehmungsgeist, eiserne Energie und vor allem unermüdlichen Fleiß" erzielt werde. Trotz der dadurch beabsichtigten Anregung und Ermutigung für jeden strebsamen Menschen, nicht zuletzt für die heranwachsende Jugend, soll der Ton doch nicht trocken, langweilig, moralisierend sein; der Leser

soll nicht hinter jeder Zeile den väterlichen Mahner mit dem Finger an der Nase erblicken: „Siehst Du wohl! Nimm Dir ein Beispiel dran!“ Die Lehren für eigenes Tun und Lassen soll vielmehr jeder Leser nach Bedarf sich selber ziehen.

Das Heftchen über Edison ist flott geschrieben und gibt, ohne an die wissenschaftlichen und technischen Schwierigkeiten der Fragen, mit deren Lösung Edison sich beschäftigte, heranzutreten, ein übersichtliches Bild über den Entwicklungsgang und die Erfolge des großen Erfinders. Ein durch frühe Selbständigkeit erwachter Erwerbsinn und ein auf die wirklichen Bedürfnisse des Lebens gerichteter praktischer Blick, zwei Eigenschaften, die nach dem Verfasser bei fast allen bedeutenden Männern Amerikas zum Ausreifen ihrer genialen Persönlichkeit beigetragen haben, stellen auch den Untergrund dar, aus dem heraus die Persönlichkeit Edisons vor den Augen des Lesers sich entfaltet. Namentlich der Erwerbssinn, d. h. der Erwerbssinn schlechtweg und ohne entsprechende Betonung der ihn nach Lage der Verhältnisse rechtfertigenden ethischen Momente, tritt, wenigstens in der ersten Hälfte des Heftchens besonders stark, allzu stark in den Vordergrund, und die häufige Wiederholung des Leitmotivs „Wie kann ich Geld verdienen“ wirkt auf deutsche Leser doch einigermaßen abstoßend. Ob es geraten ist, unserer heranwachsenden Jugend gerade dieses „Merkwort“ (S. 9) besonders nahe zu bringen, kann füglich bezweifelt werden.

Berlin. Karl Jansen.

Fournier, August, Napoleon I. Eine Biographie. I. Band. Von Napoleons Geburt bis zur Begründung seiner Alleinherrschaft über Frankreich. II. Band: Napoleons Kampf um die Weltherrschaft. Zweite umgearbeitete Auflage. Wien und Leipzig 1904 und 1905. Tempsky und Freytag. VIII u. 328 S., VII u. 407 S. 8°. geb. je 6 M.

Dieses Buch erschien in erster Auflage 1886—1889 in drei Bändchen der Freytagschen Sammlung „Das Wissen der Gegenwart“ und wurde damals wohl ziemlich allgemein begrüßt als flüssig und gut geschrieben und wohl geeignet, einen größeren Leserkreis in das Verständnis der Persönlichkeit und der Politik Napoleons einzuführen. Jetzt, nachdem so viele Veröffentlichungen wertvoller Art die Kenntnis des Mannes und der Zeit gefördert haben, tritt der Verfasser mit einer neuen Bearbeitung hervor. Der Umfang ist etwa um ein Drittel gewachsen, die Ausstattung viel besser, allerdings auch der Preis höher. Die Literatur ist in umfassender Weise benutzt, zahlreiche Stellen sind umgearbeitet, erweitert, verbessert. Aber der Charakter des Buches ist gewahrt. Es wendet sich auch ferner an die große Zahl der geschichtlich und politisch Interessierten; es hat den frischen, lebhaften, anregenden Ton nicht eingebüßt; es verbindet kräftige Hervorhebung des Bedeutenden, Wesentlichen mit anschaulicher Schilderung, stellt allenthalben die Person des Helden in den Mittelpunkt, verliert sich nicht in ausgedehnte Milieuschilderungen. Es gibt nicht nur einen Ueberblick, ein Räsonnement über die Tatsachen, sondern die Tatsachen selbst. Das Militärische ist im allgemeinen knapp behandelt; zuweilen, etwa bei der Beschreibung der Schlachten von Austerlitz und von Jena und Auer

man den Eindruck, daß etwas mehr hätte geschehen können, um die Örtlichkeit und die Truppenbewegungen zu veranschaulichen. Die Beurteilung Napoleons, „in der Mitte zwischen unbedingt verherrlichender Lobpreisung und vernichtender Verurteilung", ist maßvoll und gerecht, gerechter als bei Max Lenz, den die Heldenverehrung sehr weit geführt hat: in seiner übrigens sehr lebhaft und anziehend geschriebenen Biographie (in Velhagen und Klasings Monographien) ruht auf dem Bilde Napoleons fast durchgängig leuchtender Glanz. Als Anhang gibt Fournier eine Reihe von Briefen Napoleons an Talleyrand und Champagny und einige andere Aktenstücke, dabei den bereits in der 1. Auflage von ihm veröffentlichten französisch-russischen Bündnisvertrag von Tilsit, ferner reiche und und wertvolle Übersichten der Literatur, die im ersten Band 18, im zweiten 20 Seiten umfassen. Es ist sicher, daß sich das Werk viele Leser und Freunde erwerben wird.

Frankfurt a. M. F. Neubauer.

Herrmann, Paul, Island in Vergangenheit und Gegenwart. Reiseerinnerungen. Mit 116 Abbildungen, 2 Titelbildern und einer Karte. Leipzig 1907. W. Engelmann. 2 Bände gr. 8°. I. Band XII u. 376 S., II. Band VI u. 316 S. Preis geh. 15 M., geb. 17,50 M. Einzelne Bände geh. 7,50 M., geb. 8,75 M.

Island, „der eisige Fels im Meere" (Scheffel), das Land der vulkanischen Feuergluten, der düster-öden Lavafelder, der abenteuerlich-bizarren Lavaformationen, der schimmernden Gletscher- und ewigen Schneefelder, der kühnen Wasserfälle, dieses „Herz eines Feuerriesen, welches im Asenkampfe ihm aus der Brust gerissen und ins eisige Weltmeer geschleudert ist", dieses die Phantasie anregende Wunderland mit seinen Fjorden, seinen hellen Sommernächten und langen, dunklen Winternächten, seinem farbenprächtigen Nordlicht hat gerade in letzter Zeit die Augen der gebildeten Welt auf sich gezogen. Am 1. August 1907 zog König Frederik von Dänemark feierlich in die schönste Stadt und Hauptstadt des Landes, Reykjavik, ein und von da in das interessante Innere dieser stimmungsvollen Berg- und Lavainsel und er verließ das Land mit dem Gefühle, dem er auch Ausdruck verlieh, daß diese Reise die schönste Erinnerung seines Lebens, daß Island für ihn das interessanteste Land der Welt sei. Kurz vorher hörten wir eine weniger erfreuliche Kunde von Island: den tragischen Untergang des Berliner Privatdozenten Dr. Walter von Knebel, der ein Opfer seiner vulkanologischen Studien geworden war, und seines Begleiters, des jugendlichen Malers Max Rudloff. Bei diesen Gelegenheiten wurde uns von der Tagespresse wieder ins Gedächtnis zurückgerufen, welches Interesse Island den verschiedenen menschlichen Bestrebungen und Neigungen bieten könne. Den Geologen erinnert der noch ungenügend erforschte Vulkanismus des Landes an die gewaltigen Ausbrüche der Tertiärzeit, und der Naturforscher hat hier Gelegenheit, die glazialen und fluvioglazialen Phänomene, die am Schluß der Eiszeit große Bedeutung für die Bildung der Oberfläche von Nord- und Mitteleuropa hatten, sowie die Wechselwirkung zwischen Vulkanen und Gletschern zu studieren. Sind doch alle Vulkane des Mittelmeeres ein Spielzeug gegen diejenigen des Eislandes, ist doch das ganze Land mit seinen Bergen und Tälern, seinen Meeresküsten und Strombetten, seinen Felswänden und

Schluchten aus den bis heute noch feuerspeienden Bergen hervorgegangen, eine erstarrte Lavamasse. Aber diese von Gewässern aller Art (Bächen, Flüssen, Seeen, Wasserfällen, heißen Springquellen), von überaus gastfreundlichen Menschen, welche in sauberen Städten, Dörfern, Gehöften wohnen, belebte Einöde mit ihren charakteristischen Naturbildern voll furchtbarer Großartigkeit, erschütternder Melancholie, düsteren Ernstes, unerhörter Einsamkeit und majestätischer Todesruhe entzücken Auge und Herz des Malers und kunstsinnigen Naturfreundes, welche für ihren an Strapazen reichen Ritt durch Island (Passieren der Flüsse, Gletscher, Vulkane, Lavahochebenen, Sandwüsten) reichlich entschädigt werden. Auch der Dichter kommt auf seine Kosten, da diese ungemeine Mannigfaltigkeit der landschaftlichen Stimmungen, die Eigenart des isländischen Lebens und der ernste, treue Charakter der Bewohner zu poetischem Lob und Schaffen begeistern, so z. B. die deutschen Dichter Fouqué, Scheffel, Freiligrath, F. Dahn, M. Kossak, W. Poeck, P. Grabein, die Ausländer Jules Vernes, Pierre Loti, Haggard, Hovard, Hall Caine, die altisländische Sagaliteratur, die neuisländischen Volksdichter Eggert Olafsson (18. J.) und Bjarni Vigfusson Thorarensen (1786—1841), daneben auch Jonas Hallgrimsson (1807—1845), Jon Thoroddsen (1819—1868), Steingrimur Thorsteinsson, Hannes Hafsteinn, Indridi Einarsson (Dramatiker), Benedikt Gröndal u. a. Auf die Eigenart des altnordischen Lebens und der Saga, dieser durch Objektivität, Ruhe, einfachen klaren Stil und treffliche Charakteristik*) ausgezeichneten Prosaerzählung geschichtlichen oder sagengeschichtlichen Inhalts, machten schon Germanisten und Literaturhistoriker wie L. Uhland, K. Lachmann, K. Weinhold aufmerksam, sowie das soeben vom Kunstwart herausgegebene Isländerbuch von Arthur Bonus (München 1907). Es ist bekannt, daß Island besonders von 950 bis ins 13. Jahrhundert die Pflegemutter und Trägerin der skandinavischen Literatur war, daß ohne Island fast alle nordischen und viele germanischen Altertümer verloren gegangen wären. — Alle diese geographischen, ethnographischen, geologischen, historischen, kultur- und literaturhistorischen, volkswirtschaftlichen Gesichtspunkte werden in dem vorliegenden Werke eingehend berücksichtigt; es beruht auf gewissenhafter Benutzung der einschlägigen Bibliographie, besonders aber auf eigener Anschauung und ist daher zurzeit das neueste und ausführlichste Buch über Island. Der durch seine nordische und deutsche Mythologie bekannte Verfasser hat sich in der Tat zu seiner viermonatigen Studienreise, welche er im Sommer 1905 mit Unterstützung des preußischen Kultusministeriums nach Island machte und 1908 wiederholt, mit ungewöhnlichem Fleiße vorbereitet und zeigt sich auf allen seine Reise betreffenden wissenschaftlichen Gebieten sehr belesen. Sein Buch will für einen weiteren Kreis der Gebildeten im Rahmen einer objektiven, aber an Abwechslung reichen Reisebeschreibung Belehrungen in dem oben angedeuteten vielseitigen Sinne geben. Daher wird jeder, der sich theoretisch oder praktisch über jenes wunderbare Land informieren will, aus dem Buche als einer Fundgrube reiche Anregung gewinnen. Da Verfasser Selbsterlebtes und Selbstgeschautes gemüt- und humorvoll schildert, so ist sein Buch fesselnd, lebendig, anschaulich geschrieben. Der I. (allgemeine)

*) Vgl. meinen Aufsatz „Die Individualität der altnordischen Männer- und Frauencharaktere" in Lyons Ztschr. f. d. d. U. 1900, S. 362f.

Teil schildert Islands Natur (Entstehung und geologischen Aufbau, Vulkane, Gletscher, Hochland und dessen Besiedelung einst und jetzt, Geschichte seiner geographischen Erforschung), Islands Geschichte (Besiedelung, Einführung des Christentums, norwegische und dänische Herrschaft, Tausendjahrfeier 1874, die Gegenwart), die Stadt Reykjavik, das isländische Ärzte- und Gesundheits-, Erziehungs- und Unterrichtswesen, Kunst und Industrie, Handels-, Erwerbs- und Wohnungsverhältnisse, das gesellige Leben. Der II. Band enthält den Bericht über des Verfassers Reise von Reykjavik durch die Südküste und das Ostland bis zur Hauptstadt an der Nordküste Akureyri. Hier treten plastisch hervor die ansprechenden Schilderungen der beiden Hauptstädte, der Vulkane, von denen die Hekla (1557 m) der bekannteste, der Oräfajökull (1959 m) der höchste ist, der Lavaschluchten (Thingvellir mit der Allmännnerschlucht), der Flüsse (Bruara, „Brückenfluß"), der heißen Springquellen (der große und kleine Geysir), der Seen, der Wasserfälle (Gullfoss, der goldne Fall), endlich der Schauplätze der alten Sagas. Die vornehme Ausstattung des Werkes, auch mit vorzüglichen Illustrationen, macht dem Verlage Ehre. Der Verfasser erzählt uns, daß die deutschen Klassiker in Island viel gelesen werden, daß die isländischen Abiturienten große Stücke aus Goethes Faust auswendig wissen, daß der Isländer auch sonst viel Interesse für deutsche Art und deutsche Kultur zeige. Möge das auf Gegenseitigkeit beruhen, denn eine Liebe ist der anderen wert! Dazu kann das Buch von Herrmann viel beitragen, und es sei hiermit allen Interessenten, namentlich aber allen Bibliotheken, besonders den Lehrer- und Schülerbibliotheken, zur Anschaffung recht warm empfohlen!

Stendal. Arnold Zehme.

Martus, Mathematische Aufgaben zum Gebrauche in den obersten Klassen höherer Lehranstalten. Aus den bei Reifeprüfungen an deutschen höheren Schulen gestellten Aufgaben ausgewählt und mit Hinzufügung der Ergebnisse zu einem Übungsbuch vereint. 3. Teil: Aufgaben. 2. Doppelauflage mit vermehrten Aufgaben. Dresden und Leipzig 1904. C. A. Kochs Verlagsbuchhandlung (H. Ehlers). VIII u. 180 S. 8°. 4,20 M.

In dieser 2. Auflage sind zwar 50 neue vom Verfasser erdachte Aufgaben hinzugefügt, die Jahresberichte seit 1900 aber völlig unberücksichtigt gelassen. Dies nachzuholen wird sich bei einer weiteren Auflage sicherlich empfehlen, auch werden Aufgaben aus der zeichnenden Stereometrie und der darstellenden Geometrie willkommen sein.

Nur dann wird das Buch das bleiben, was es uns Lehrern der Mathematik während unserer Schulzeit war, ein vortreffliches Hilfsmittel zur Vorbereitung auf Schul- und Prüfungsarbeiten.

Hannover. O. Presler.

Guenther, K., Erhaltet unserer Heimat die Vogelwelt! — Freiburg i. B. 1906. E. Fehsenfeldt. 96 S. 8°. 0,50 M.

In überaus lebendiger Darstellung und ansprechender Form gibt Verf. vorerst ein Bild davon, „was wir an unsern Vögeln haben". Sie beleben unsere Umgebung

mit ästhetischer Schönheit, ihr lebhaftes Treiben und ihr Gesang macht frohgemut und bewirkt somit freudigeres Schaffen. Zudem sind sie meist nützlich, nur wenige wirklich schädlich. Da wir aber z. B. den Hund als steten Begleiter dulden, trotzdem er der Träger des Echinococcus-Bandwurms ist, durch dessen Finne alljährlich viele Hunderte Menschen qualvollen Leiden erliegen, haben wir kein Recht, Vogelarten, deren Schädlichkeit allemal nur begrenzt ist, ausrotten zu wollen. Unsere Vogelwelt vermindert sich, wie Verfasser nachweist, ohnehin schon mehr und mehr. Das ist weniger eine Folge des anderswo betriebenen Wegfangens unserer Sänger als unserer allzu nüchternen Landeskultur, die den Vögeln die Nistgelegenheiten raubt, nämlich Buschwerk im Walde, das keinen errechenbaren Nutzen abwirft, verpönt, und auf dem Felde auch den letzten Buschrain umackert. Versuche haben den Weg gewiesen, wie einer weiteren Verminderung vorgebeugt, eine allmächlich zahlreichere Wiederansiedelung ermöglicht werden kann. Nistgelegenheit und Futtergelegenheit ist künstlich zu schaffen, oder besser noch bestehende etwa in geeigneten Reservaten zu erhalten. In öffentlichen und privaten Parks kann in gewissen Partieen das welke Laub, der Vögel stets reichbelebte Speisekammer, liegen gelassen werden, ein paar dornstrauchumwehrte Nistgehölze oder -gebüsche können angelegt, für die am allermeisten Wohnungsnot leidenden Höhlenbrüter Nisthöhlen (nach Berlepsch angefertigt) aufgehängt werden. Winterfütterung geschieht am besten mit einem Kuchen aus Hammel- oder Rindertalg, dem fast zur Hälfte allerlei Sämereien (nur kein Rübsamen, aber viel Hanf), Ameiseneier und geriebenes Weißbrot zugesetzt werden, teils in Futterhäuschen oder -Glocken, besser noch auf einem Nadelbaum, über dessen Zweige der geschmolzene Samenbrei ausgegossen wird. Als dritte Maßregel ist Niederhaltung der Vogelfeinde wichtig, zu deren schlimmsten die Katze und der freche Spatz gehören. Eichhörnchen, Wiesel, Fuchs u. a. Vogelfeinde soll man aber nicht ausrotten wollen, da auch sie zu unserm heimischen Waldbilde gehören. Niederhaltung ihrer Zahl genügt.

Der Privatmann kann zwar schon für sich allein viel Gutes in diesem Sinne wirken; dennoch aber muß auch er, um nicht zu erlahmen, angeleitet und stets von neuem hingewiesen werden. Da hat einzugreifen und greift bereits tatkräftig ein die Vereinstätigkeit, namentlich der „Bund für Vogelschutz". Die Tierschutzvereine hätten hier ein besonders dankbares Feld ihrer Tätigkeit: Verbreitung der Kenntnis von den Vögeln, Beschaffung von Nisthöhlen aus Vereinsmitteln, aber auch, und damit sind schon schöne nachahmenswerte Anfänge gemacht, Erwerb oder Pachtung geeigneter Geländeteile, die den Vögeln so erhalten werden. Diese Aufgaben fallen den genannten Vereinen zu, Hand in Hand mit ihnen können die Vereinigungen zur Pflege der Naturdenkmäler arbeiten. Auf diesem Gebiete kann auch der Staat, können die verschiedensten Landes- und Lokalverwaltungen viel tun, sie können auf ihren Ländereien geeignete Stellen urwüchsig erhalten und den Vögeln reservieren, sie können auch auf verschiedene Weise die Methode der Abschuß- und Fangprämien regulieren. Einen sehr wesentlichen Einfluß kann ferner die Schule ausüben, bei der Verfasser leider nur auf die höheren Lehranstalten exemplifiziert, wo in den oberen Klassen auf Kosten der altsprachlichen Lektüre biologischer Unterricht, der aber vor allem

auch im Freien erteilt werden muß, gewünscht wird. Ganz dasselbe gilt aber von den Universitäten, wo auch dem künftigen Oberlehrer Gelegenheit werden muß, sich unter Anleitung geeigneter Lehrkräfte draußen umzusehen, und ähnliches Wirken kann die Volksschule entfalten, wo der Lehrer durch Anbringen von Nisthöhlen und Hinweise wirken kann. In einem Anhange werden noch als Stubentiere an Stelle der weniger geeigneten Vögel gewisse kleinere Säugetiere empfohlen. Der sehr billige Preis des ansprechenden Heftchens läßt es sehr empfehlenswert erscheinen, daß es als beredter Werber für eine schöne Sache in möglichst weiten Kreisen, vor allem auch den Schulen, angeschafft werde!

Sierakowitz, Kr. Karthaus. P. Speiser.

von Schenckendorff, E. und **Heinrich, J.,** Ratgeber zur Pflege der körperlichen Spiele an den deutschen Hochschulen. Im Auftrage des Zentralausschusses herausgegeben. Dritte verbesserte Auflage. Leipzig u. Berlin 1908. B. G. Teubner. (Kleine Schriften des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland. Band 4.) geb. 0,80 M.

Seit länger als anderthalb Jahrzehnten tritt der Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele mit großer Wärme und der anerkennenswertesten Rührigkeit für die nationale Aufgabe ein, unserem Volke seine körperliche Kraft und Rüstigkeit, wo sie zu schwinden droht, zu erhalten, wo sie infolge der Schwierigkeit der heutigen Lebensverhältnisse bereits gemindert ist, neu zu beleben. Als erprobtes Mittel befürwortet er die Einführung der geregelten Leibesübungen, insbesondere der körperlichen Spiele und sucht seine Bemühungen auf alle Kreise unseres Volkes auszudehnen. Unleugbar hat er auf dem Gebiete der Jugendspielpflege bereits Tüchtiges geschaffen. In dem vorliegenden Ratgeber wendet er sich an die deutsche Studentenschaft.

Gerade unsere akademische Jugend bedarf als Gegengewicht gegen die einseitige Geistesarbeit und als Schutz vor mancherlei Gefahren des Studentenlebens eines regelmäßigen und ausgiebigen Betriebs von Leibesübungen. Von dieser Überzeugung erfüllt, haben E. von Schenckendorff und Prof. J. Heinrich im Auftrage des Zentralausschusses bereits vor Jahren diesen „Ratgeber" herausgegeben der jetzt in dritter Auflage vorliegt. In dem ersten Abschnitte dieses Büchleins, wird der Einfluß der Volks- und Jugendspiele auf die Gesundheit und Wohlfahrt des deutschen Volkes und besonders auch der akademischen Jugend in klaren und packenden Worten dargelegt und die Studentenschaft zur Mitarbeit an dem vaterländischen Werke der leiblichen und sittlichen Ertüchtigung unseres Volkes aufgerufen. Dann folgen sehr interessante Überblicke über die Entwicklung der Leibesübungen auf den deutschen Hochschulen und über ihren heutigen Stand, anregend nicht nur, weil mit rühmlichem Fleiße die Herausgeber alles Tatsächliche gesammelt und in übersichtlicher Form zusammengestellt haben, sondern auch, weil man aus diesem Tatsachenmaterial nicht ohne Beschämung erkennt, wie wenig auch heute noch für die körperliche Ausbildung des jungen Studenten geschieht. Der Schluß besteht aus einer Reihe aus der Praxis geflossener Ratschläge für Einführung und Pflege der körperlichen Spiele an den deutschen Universitäten und technischen Hochschulen.

Der reiche Inhalt des Büchleins gibt besonders dem akademisch Gebildeten zu denken; denn es weist auf eine klaffende Lücke in der Ausbildung der studierenden Jugend hin, deren nachteilige Folgen wohl mancher in Amt und Würden stehende ehemalige civis academicus jetzt, wo es für ihn zu spät ist, am eigenen Leibe erfährt. Vor solchen Folgen die heutigen und zukünftigen deutschen Studenten zu bewahren, ist der Zweck des „Ratgebers". Erfreulicherweise ist er, wie wir hören, vom preußischen Ministerium empfohlen. Wir wünschen dem Buche neben dieser amtlichen Unterstützung die Gunst recht vieler Schulmänner, die ihre Schüler auf die Hochschule entlassen. Sollte sich nicht dieser und jener Direktor bewogen fühlen, jedem seiner Abiturienten in der ernsten Stunde des Abschieds als seinen letzten Freundesrat und als letzte Gabe der Schule diesen „Ratgeber" in die Hand zu drücken?

Hamburg. Heinrich Gerstenberg.

III. Sprechsaal.

Meine Besprechung der Sperlschen Dichtung „Die Söhne des Herrn Budiwoj", S. 335 des laufenden Jahrgangs dieser Monatschrift hat das anonyme Mißfallen eines katholischen Kollegen in der Kölnischen Volkszeitung (Nr. 697, 1908) erregt, weil in dieser Dichtung nur Zerrbilder von Geistlichen und Mönchen entworfen seien. — Gegen den Vorwurf, daß ich an etwaigen Zerrbildern besonderes Wohlgefallen empfände, weiß ich mich durch meine ganze Lebens- und Weltauffassung und durch meine zahlreichen herzlichen Beziehungen zu meinen katholischen Freunden gesichert. — Auch habe ich — was jener Anonymus mir unbilligerweise vorwirft — das Buch nicht nur zum Teil, sondern ganz gelesen und kenne es seit Jahren genau. Deshalb weiß ich ebenso genau, daß es unsere Zeit und unser Vaterland nicht ist, die in dem Buche geschildert sind, sondern das Ende des 13. Jahrhunderts, das doch auch katholische Lehrbücher der Kirchengeschichte als eine schlimme Zeit bezeichnen, da alles, was seinen Glauben lieb hatte, nach einer Reform der Kirche an Haupt und Gliedern seufzte. Ich weiß ferner, daß man in Böhmen ganz besondere Ursache hatte, nach einer solchen Reform sich zu sehnen, wegen der trostlosen Zustände, die dort herrschten. Ich habe das Buch aber auch so genau gelesen, daß ich behaupte, es sei kaum etwas Schöneres, auch nicht von katholischen Schriftstellern geschrieben worden als das „Frühjahr 1283" betitelte Kapitel, in welchem prächtige Mönchsgestalten erscheinen, die tief durchdrungen sind vom edelsten Geiste des Glaubens und in welchem der herrliche Mönchsgesang erbraust gleich dem Frühlingssturme im Hochwald. Ich weise jetzt nur auf dieses Kapitel hin und behalte mir Einzelfragen vor, weil sie über den Rahmen einer vorläufigen Entgegnung herausgehen würden, ich behalte mir ferner vor, den gründlichen Kenner jener Zeitgeschichte, August Sperl, selber in diesen Fragen zu Worte kommen zu lassen, weil ich weiß, daß

es ihm ganz fern gelegen hat, zu verletzen, daß er kein Zerrbild hat zeichnen wollen, sondern die Zeiten geschildert hat, wie sie waren, nur nicht mit all dem Schlimmen und Traurigen, was sie der Welt und der Kirche gebracht haben. — Ich fühle mich auch deshalb vor jedem Vorwurf gesichert, weil mein Urteil übereinstimmt mit Urteilen aus katholischen Kreisen. Das gerade in diesen Tagen erschienene Büchlein „Moderne Literatur und Schule" von dem Katholiken Theodor Herold, das vornehme Unbefangenheit durchzieht, bringt am Schlusse eine Bücherliste von literarisch wertvollen Prosaschriften (was man auf Englisch standard work nennt), die neben A. Droste-Hülshoff, Eichendorff, Hansjakob und Handel-Mazzetti auch Sperls „Söhne des Herrn Budiwoj" enthält; und die Cisterzienser Chronik (Mohrerau, Oberarlberg) 9. Jahrgang (1898) S. 64 enthält eine kurze Anzeige ohne jegliche Warnung: „Ein historischer Roman, in welchem die Rosenberger des 13. Jahrhunderts verherrlicht und die Gründung von Hohenfurt poetisch geschildert werden." Vgl. ferner die objektive Beurteilung, die Sperl in Herders Konversations-Lexikon gefunden hat. — Ich kann dem empfindsamen Anonymus auch noch verraten, daß Katholiken zweifelhaft gewesen sind, welcher Konfession Sperl angehöre, und gemeint haben, er müsse Katholik sein. — Also in Summa: es hat mir vollkommen fern gelegen, Menschen unserer Zeit zu verletzen, unserer Zeit, die doch eine ganz andere, für die katholische Kirche ehren- und ruhmreichere ist, als das Ende des 13. Jahrhunderts. Wenn mir als evangelischem Christen eine ähnliche Dichtung wie die Sperlsche vorgelegt würde aus der Geschichte der evangelischen Kirche des 16. zum 17. Jahrhundert, da man in häßlichster Zanksucht mehr um den Glauben stritt als nach dem Glauben lebte und da edle Gestalten, wie z. B. Johann Arnd, ebenso selten waren, wie jener Prämonstratenser Mönch Hermann in Sperls Dichtung, ich würde sie mit gleichem Lobe bedenken, wie die Söhne des Herrn Budiwoj. —Ich komme zum Schlusse: Wir — ich meine wir Männer — sollten doch nicht so empfindlich sein; wir sollten lernen, mit starken Nerven und klarem Kopfe geschichtliche Wahrheiten zu sehen und zu verstehen, wie sie sind, und sollten unsere Jugend zu derselben Stärke der Auffassung erziehen. Und wenn unsere männliche Jugend „so gern zur Verallgemeinerung neigt" und das dreizehnte Jahrhundert nicht mehr vom zwanzigsten zu unterscheiden vermag, dann sage ich mir als „erfahrener Schulmann in verantwortungsvoller Stellung": „Tun wir doch ja alles, was wir können, setzen wir unser ganzes Gemüt und unseren ganzen Verstand ein, damit wir unsere Sekundaner und Primaner nicht zu dumpfer Urteilslosigkeit erziehen." Wenn wir das tun, dann werden wir mehr als durch übertriebene Empfindsamkeit dafür sorgen, daß das heranwachsende Geschlecht auf religiösem Gebiet stark wird in gegenseitiger Kenntnis und gegenseitigem Verständnis; stark wird in Achtung der Andersgläubigen und stark in vorurteilsfreier Nächstenliebe ohne Rücksicht auf des Nächsten Glauben.

Berlin. A. Matthias.

Aufruf an die akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands zur Errichtung eines Friedrich Paulsen-Denkmals.

Die Erde hat sich über dem Sarge eines der besten Männer geschlossen: Friedrich Paulsen ist aus seiner Arbeit und seinem Wirken abgerufen. Mit seiner Familie und seinen Freunden trauert das ganze gebildete Deutschland um den als Philosophen und als Pädagogen ausgezeichneten Gelehrten, um den warmherzigen Freund der Erzieher und der Jugend, um den charaktervollen Publizisten.

In besonderer Dankbarkeit ehrt die höhere Lehrerschaft Deutschlands das Andenken ihres Freundes. Tausenden von uns war er ein hochgeschätzter Lehrer und geistiger Führer, Tausende haben aus seinen Werken eine Erweiterung ihrer Kenntnisse, eine Bereicherung ihres Innenlebens gewonnen. Darüber hinaus hat er durch seine Tätigkeit im öffentlichen Leben sich um die höhere Schule und ihre Lehrer bedeutende Verdienste erworben.

Uns allen ist noch in frischer Erinnerung, welchen tiefen Eindruck, welche Begeisterung Friedrich Paulsens bedeutsame Rede auf dem ersten Oberlehrertage in Darmstadt hervorrief. Ebenso unvergessen ist, wie er in Wort und Schrift unermüdlich für die Wertschätzung der Erziehung und der Erzieher eintrat, als ein getreuer Eckard der Schule und unseres Standes.

Das Andenken dieses tapferen und treuen Mannes zu ehren und unserer Dankbarkeit einen sichtbaren Ausdruck zu geben, ist eine Ehrenpflicht unseres Standes.

Daher wenden sich die Unterzeichneten an alle Amtsgenossen im großen deutschen Vaterlande mit der Bitte, dankbar und freudig beizusteuern*) zu einem

Friedrich Paulsen-Denkmal.

† Prof. Dr. F. Althoff, Wirkl. Geh. Rat, Exzellenz, Steglitz.
Direktor Dr. Strien, Vorsitzender des Vereinsverbandes akad. geb. Lehrer Deutschlands, Halle a. S.
Direktor Dr. Mertens, Vorsitzender der Preuß. Delegierten-Konferenz, Brühl.

Für die Provinzial- und Landesvereine:

Direktor Ganske, Vors. d. Provinzialvereins Ost- und Westpreußen, Deutsch-Eylau.
Prof. Dr. Krueger, Vors. des Provinzialvereins Brandenburg, Groß-Lichterfelde.

---

*) Die Geldbeiträge werden durch irgendein Bankhaus oder durch die Post unter der Deckadresse „Paulsen-Denkmal" an das Bankhaus S. Kaufmann & Co., Berlin W. 64, Unter den Linden 16[I], bis spätestens zum 15. Januar 1909 erbeten.

Direktor Dr. Mellmann, Vors. d. Berliner Gymnas.-Lehrer-Vereins (u. Vororte) E. V., NO., Prenzlauer Alle 54.
Prof. Dr. Schmolling, Vors. d. Provinzialvereins Pommern, Stettin.
Prof. Huver, Vors. d. Provinzialvereins Posen, Posen.
Direktor Laudien, Vors. d. Provinzialvereins Schlesien, Breslau VIII.
Direktor Dr. Strien, Vors. d. Provinzialvereins Sachsen, Halle a. S.
Direktor Dr. Spanuth, Vors. d. Provinzialvereins Schleswig-Holstein, Hadersleben.
Prof. E. Meyer, Vors. d. Provinzialvereins Hannover, Hannover.
Direktor Dr. Darpe, Vors. d. Provinzialvereins Westfalen und Lippe, Coesfeld.
Prof. Dr. Peters, Vors. d. Provinzialvereins Hessen-Nassau u. Waldeck, Kassel.
Prof. L. Stein, Vors. d. Provinzialvereins Rheinprovinz E. V., Köln.
Prof. Flierle, Vors. d. Bayrischen Gymnasiallehrer-Vereins, München.
Studienrat Baur, Vors. d. Bayrischen Realschulm.-Vereins, München.
Rektor Dr. Giesing, Vors. d. Sächsischen Gymnasiallehrervereins, Dresden.
Oberstudienrat Dr. Meutzner, Vors. d. Sächsischen Realgymnasiallehrer-Vereins, Annaberg im Erzgebirge.
Direktor v. Brause, Vors. d. Sächsischen Realschullehrer-Vereins, Leipzig II.
Oberstudienrat Mayer, I. Vors. d. Württemberg. Philologenvereins, Stuttgart-Cannstatt.
Oberstudienrat Dr. Klett, II. Vors. d. Württemberg. Philologenvereins, Stuttgart-Cannstatt.
Direktor Keim, Vors. d. Philologenvereins Baden, Karlsruhe.
Prof. Dr. Beck, Vors. d. Philologenvereins Hessen, Mainz.
Direktor Dr. Bolle, Vors. d. Philologenvereins Mecklenburg-Schwerin, Wismar i. Mecki.
Prof. Neitzert, Vors. d. Philologenvereins Sachsen-Weimar, Weimar.
Direktor Dr. Becker, Vors. d. Philologenvereins Mecklenburg-Strelitz, Neustrelitz.
Prof. Dr. Schuster, Vors. d. Philologenvereins Oldenburg, Eutin.
Direktor Dr. Wernicke, Vors. d. Philologenvereins Braunschweig, Braunschweig.
Prof. Zimmermann, Vors. d. Philologenvereins Sachsen-Meiningen, Meiningen.
Direktor Dr. Geyer, Vors. d. Philologenvereins Sachsen-Altenburg, Eisenberg S.-A.
Prof. Dr. Wilhelm, Vors. d. Philologenvereins Sachsen-Coburg, Coburg.
Prof. Kohlschmidt, Vors. d. Philologenvereins Sachsen-Gotha, Gotha.
Prof. Dr. Feyerabend, Vors. d. Philologenvereins Anhalt, Cöthen i. A.
Prof. Dr. Hartung, Vors. d. Philologenvereins Schwarzburg-Rudolstadt, Rudolstadt.
Prof. Dr. Müller, Vors. d. Philologenvereins Schwarzburg-Sondershausen, Arnstatt.
Oberlehrer Dr. Müller, Vors. d. Philologenvereins Reuß ält. u. jüng. Linie, Greiz.
Prof. Dr. Köhler, Vors. d. Philologenvereins Schaumburg-Lippe, Bückeburg.
Prof. Heberle, Vors. d. Philologenvereins Lübeck, Lübeck.
Oberl. K. Kippenberg, Vors. d. Philologenvereins Bremen, Bremen.
Prof. Dr. Dissel, Vors. d. Oberlehrervereins a. d. Staatsschulen Hamburgs E. V., Hamburg 17.
Prof. Wirz, Vors. d. Philologenvereins Elsaß-Lothringen, Straßburg i. E.
Oberlehrer Dr. Hinstorff, Vors. d. Verbandes der Philologen an öffentl. höh. Mädchensch. i. Preußen, Frankfurt a. M.
Oberlehrer Dr. Hoffmann, Vors. d. Verbandes d. Philologenvereine höh. Töchterschulen i. Sachsen, Dresden, Uhlandstr. 16.
Prof. Dr. Hülsen, I. Vors. d. Philologenvereins des preußischen Kadettenkorps, Groß-Lichterfelde.

Der geschäftsführende Ausschuß:

Direktor Prof. Dr. Mellmann, Berlin NO. 55, Prenzlauer Allee 54. Prof. Dr. Krueger, Prof. Dr. Möller,

Prof. Reuter, Prof. Neukranz, Prof. Dr. Gottfr. Koch, Prof. Hahn,

Prof. Dihle, Prof. Malberg, Oberl. Dr. Siebert, Oberl. Dr. Sydow.

Dem vorstehenden Aufrufe für ein Friedrich Paulsen-Denkmal habe ich ein Wort des Gedenkens hinzuzufügen. Gerade als der Aufruf zum Druck für die Monatschrift gegeben war, traf die Nachricht ein vom Dahinscheiden des Mannes, der seine Unterschrift an die erste Stelle unter den Aufruf gesetzt hatte:

Friedrich Althoff

ist am Abend des 20. Oktobers aus dem Leben geschieden: Ein eigenartiges Zusammentreffen, daß am Mittag des Todestages im weißen Saal des Berliner Königschlosses von Allerhöchster Stelle aus die Gesetzesvorlage verkündet wurde, welche auch die Gleichstellung der Oberlehrer mit den Richtern enthielt, und daß wenige Stunden vor Althoffs Tode der Finanzminister im Abgeordnetenhause die Einzelheiten dieser Gesetzesvorlage berührte, die jeden Zweifel in den Oberlehrerkreisen zerstreuen mußte und die Gewißheit brachte, daß nunmehr diesem Stande auch die äußere Schätzung zuteil werden soll, die ihm gebührt. Was Althoff seit Jahren prophezeit hatte, daß es so kommen werde, wofür er als leitender Geist bis in sein letztes Lebensjahr hinein rastlos gewirkt hat, das wurde am Tage, als er zur ewigen Ruhe heimging, zu Tat und Wirklichkeit. Er sollte dieses Endergebnis nicht mehr erleben. Um so dankbarer sollen alle die, die dem akademischen Lehrerstande im engeren und weiteren Sinne angehören, des Mannes gedenken, der jahrzehntelange Wünsche und Kämpfe zur Ruhe und Reife gebracht hat. In die Überzeugung, daß Oberlehrer und Richter gleichzustellen seien, ist Althoff mit den Jahren hineingewachsen, in welchen er als Ministerialdirektor an der Spitze des höheren Schulwesens stand und den Stand akademischer Lehrer näher kennen, gerechter einschätzen und hochschätzen lernte. Wie oft hat er in humorvoller Form in diesen Jahren seine Vergleiche zwischen Juristen und Philologen gezogen, wobei die ersteren oft recht schlecht wegkamen. Wie oft hat er Tugenden und Fehler des Oberlehrerstandes auf gerechter Wage abgewogen; wie oft es betont, daß dieser Stand, der sich vielfach aus kleineren und bescheidenen Verhältnissen rekrutiere und dessen Träger nicht selten durch Entbehrungen aller Art hindurchgegangen seien, leider das Leben und die Menschen nicht von seiner freundlichsten Seite nehme; er bedauerte es auch wohl, daß der Oberlehrer leicht an falschem Selbstbewußtsein und an Unfehlbarkeit leide, und daß er durch des Dienstes ewig gleichgestellte Uhr nicht selten pedantisch werde und durch die Kritik, die meisternd am Wege stehe und selbst vom dümmsten Sextaner ihre tatsächlichen Unterlagen entnehme, auch der Verbitterung anheimfalle. Gerade aus diesen Gründen hielt Althoff es für notwendig den Stand, von dessen Kräftigung und Veredelung der deutschen Jugend Zukunft wesentlich abhänge, auch in materieller Beziehung mehr an die Sonnenseite des Lebens zu rücken und dadurch zu stärken zu unbefangenem Selbstbewußtsein, zu freundlicher Lebensauffassung, zu großzügiger Erziehungskunst und großzügiger Anschauung der Dinge und Personen, die in Berührung zur Schule stehen. Er hat bei seinen Bestrebungen an einflußreichen Stellen Widerstand gefunden, besonders an solchen, die den Richter wegen seines „Imperiums“ höher stellen als den Lehrer. Schließlich hat er dur der Anschauung, daß auch die Erziehungsaufgabe ein

sich schließe, so zu wirken verstanden, gemeinsam mit dem verstorbenen Geheimrat Hinzpeter, daß seine Prophezeiungen in Erfüllungen gingen. Und weil Althoff bei seinen Bemühungen für den Oberlehrerstand sah, wie Friedrich Paulsen immer wieder seine Stimme ertönen ließ und seine Feder in Bewegung setzte für die äußere und innere Hebung des Oberlehrerstandes, besonders aber für die pädagogische und philosophische Vertiefung und Veredelung der deutschen Jugenderzieher, so rückte er dem trefflichen Philosophen und Pädagogen immer näher und näher. Es ist eine meiner schönsten Erinnerungen, miterlebt zu haben, wie diese beiden Männer, die früher doch nicht immer ganz miteinander harmoniert hatten, in der Arbeit für die deutsche Schule und für die Oberlehrer sich immer mehr verstehen, achten und schätzen lernten, bis in den letzten Lebensjahren der beiden ein aufrichtiges Freundschaftsverhältnis zwischen ihnen sich schloß, das Althoff gleichsam besiegelte, indem er seinen Namen an die erste Stelle unter den Aufruf für das Paulsen-Denkmal setzte.

Doch noch aus einem anderen Grunde muß ich den beiden Männern an dieser Stelle gemeinsames Gedenken schenken. Beide waren treue Freunde und Mitarbeiter dieser Monatschrift, Althoff allerdings mehr ein „stiller", aber doch anregender „Teilhaber". Es war — nur wenige wissen es — vor sieben Jahren an einem schönen Frühsommertage, als Althoff und ich auf der Wilhelmstraße im peripatetischen Gespräch, was er ja so liebte, daß er Zeit, Stunde und Verpflichtungen gegen seine wartenden Mitmenschen darüber vergessen konnte, den Plan einer Monatschrift erwogen, welche die Gedanken des Allerhöchsten Erlasses vom 26. November 1900 fruchtbar machen, ausweiten, ausbreiten und welche auf die Bedürfnisse und Forderungen der Gegenwart sorgsam lauschen und ihre Erfüllung anstreben sollte. Er selbst versprach — er versprach ja so gern — seine Mitarbeit. Wenn er nun auch, wiewohl oftmals humorvoll gemahnt, keine Zeile für die Monatschrift geschrieben hat, so ist er doch durch seine vielfachen Anregungen ein fleißiger Mitarbeiter geblieben; denn nicht selten wußte er gerade Paulsen anzuregen und auch mit mir Fragen zu besprechen, die er für die Monatschrift geeignet hielt. Dabei ging es nun auch wohl einmal recht seltsam zu. Wer den Dahingeschiedenen genauer gekannt hat, weiß, wie bei seiner lebhaften Phantasie Behauptungen den Zaun seiner Zähne überspringen konnten, die nicht haltbar waren, und wie er Ideen und Projekte aufstellte, die sich widersprechend kreuzten und unausführbar erschienen. In solchen Fällen mußte sich der Unterzeichnete in den Neujahrsaufsätzen oder gelegentlich in einer Rezension im Gegensatz zu dem „stillen Teilhaber" setzen. Und da war es denn ein schöner Zug an dem Ministerialdirektor, daß er den Widerspruch niemals übelnahm, falls man guter Begründung sich befleißigte und sich ernstlich bemühte, zu überzeugen. Und wenn man gar so glücklich war, den Widerspruch in freundliche und humorvolle Form zu kleiden, dann konnte man sicher sein, daß der Mann, der gewohnt war, siegreich durchs Leben und durch die Welt der Projekte und Gedanken einherzuschreiten, sich überzeugt und besiegt gab. Doch wußte er den Umschwung der Ansichten dann in so humorvoller Form zu geben, daß er schließlich doch wieder oben auf kam und sich als Sieger gerierte. Darin lag eben die Größe dieses Mannes, daß er den Mut hatte, eine veraltete und nicht mehr lebensfähige Ansicht über Bord zu

werfen und für die neue, lebenskräftigere und gesundere Ansicht mit der ganzen Wucht seiner Persönlichkeit zu wirken und zu schaffen, während kleinere Geister, wie der Gaul in der Senfmühle, Zeit ihres Lebens und Denkens um denselben Mahlstein selbstbewußt und gravitätisch sich bewegen. Wir wissen, daß er ursprünglich auf dem Boden des Gymnasialmonopols stand, daß er die Gleichberechtigung der gymnasialen und realen Anstalten einst als einen „Unsinn" bezeichnet und den Unterzeichneten als Vertreter dieses „Unsinns" als nicht recht „bei Troste" gehalten hat; wir wissen auch, daß es Zeiten gegeben hat, wo er den Reformanstalten am liebsten den Garaus gemacht hätte und wo er gelegentlich versucht hat, die Hauptvertreter dieser Schulart, Reinhardt und Ziehen, mit gewaltigen Worten niederzudonnern; wir wissen aber auch, daß er anderer Meinung wurde, je mehr er diese Fragen prüfte, je mehr er die Dinge sah, wie sie sind, und je mehr er die wahren Bedürfnisse der Zeit erkannte. Und nach dem Tage von Damaskus ist er denn so energisch für die neuen Ideen zu Werk gegangen, daß man ihn geradezu als den Schöpfer des Neuen bezeichnen muß. Und in dieser Zeit rückte er immer mehr von den früheren Beratern ab und rückte er Paulsen und gleichgesinnten Männern näher und näher zu einem Bündnis, das bis zu dem letzten Tage seiner Amtsführung und noch darüber hinaus festgeschlossen und reich an Erquickung geblieben ist.

Wenn dermaleinst eine Geschichte der Schulreform vom Jahre 1900 und von ihrer kräftigen Fortführung im ersten Jahrzehnt des zwanzigsten Jahrhunderts geschrieben wird, dann wird man die Namen Althoff und Paulsen gemeinsam nennen, und solange die Dankbarkeit, die Althoff als eine schöne, aber seltene Tugend zu bezeichnen pflegte, im Oberlehrerstande in Ehren bleibt, wird man auch die Namen Althoff und Paulsen gemeinsam in ehrender und dankbarer Erinnerung halten.

Ein treu Gedenken, lieb Erinnern,
Das ist die herrlichste der Gaben,
Die wir von Gott empfangen haben —
Das ist der goldne Zauberring,
Der auferstehen macht im Innern,
Was uns nach außen unterging.

Berlin. A. Matthias.

I. Abhandlungen.

Die Überbürdung auf der Mittel- und Unterstufe der höheren Lehranstalten und die Mittel zu ihrer Abhilfe.

In letzter Zeit hat sich die Pädagogik und die öffentliche Meinung in Deutschland vielfach mit der Frage einer durchgreifenden Umgestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe unserer höheren Schulen beschäftigt. Bei allen in dieser Absicht gemachten Vorschlägen und praktischen Versuchen ist der leitende Gesichtspunkt gewesen: sich mehr, als bisher geschehen, den Fähigkeiten und natürlichen Neigungen der Schüler anzupassen, auszuscheiden oder doch einzuschränken, was ihren Anlagen nicht entspricht, und die dadurch freigewordene Kraft auf Gegenstände der eigenen Wahl zu lenken. Mancher Erwachsene wird, wenn er davon hört, mit Wehmut der eigenen Primanerjahre gedenken, in denen der beständige Druck zu hoher und zu verschiedenartiger Anforderungen eine rechte Freudigkeit in der Arbeit nicht aufkommen ließ. In dem Gedächtnis des Mannes haftet wohl keine Unbilligkeit länger als die, welche ihm in den Jünglingsjahren zugefügt worden ist, die ihm das Bedürfnis einer freieren Entfaltung seiner Persönlichkeit zuerst zum Bewußtsein brachten, aber verhängnisvoller sind doch ohne Frage die Fehler, welche in der geistigen Belastung des Knaben gemacht werden. Je jünger er ist, desto größer ist auch der angerichtete Schaden und desto schwerer die Verantwortung der Eltern und Erzieher. Das Gefühl für die Bedeutung des Satzes, daß die Verantwortlichkeit des Erziehenden sich steigert im Verhältnis zur Abnahme der Selbstbesinnung und Selbstbestimmung des Zöglings, ist in unsern Tagen im stetigen Wachsen begriffen. Auch die Schule ist davon nicht unberührt geblieben, aber zur vollen Geltung ist dies Empfinden doch hier bisher ebensowenig gelangt, wie in der Familie. Als Maßstab für das Kind wird auch heute noch zu sehr der Erwachsene angesehen, und zwar in doppelter Hinsicht: die Jugend gilt zu wenig als Selbstzweck, zu viel als Vorbereitungszeit auf das spätere Leben, und bei der Beurteilung der kindlichen Leistungsfähigkeit neigen Eltern und Lehrer dazu, sich selbst als Muster an die Stelle des Zöglings zu setzen. Am meisten macht sich ein Umschwung zum Besseren noch in der eigentlichen Erziehung bemerkbar, weil auf diesem Gebiete Zeitströmungen unbewußte Änderungen hervorbringen, und weil dem einzelnen Erzieher in Schule und Haus mehr Spielraum gelassen ist. Nicht so im Unterricht. Hier ist fast alles in jahrhundertelanger Entwicklung bis zum Kleinsten herunter festgelegt; eine gewisse Freiheit in der Wahl der Bildungswege ist zwar geblieben, auf dem einmal beschrittenen Pfade jedoch gibt es kein Ausweichen. Und was noch mehr besagen will, hinter dem geschriebenen Gesetz steht der Staat mit seiner ganzen Machtfülle. Überlieferung und Staatsgewalt sind die beiden mächtigen Pfeiler, auf denen in Deutsch-

land der Unterricht ruht; sie erklären es, warum die Eltern die Sorge dafür, worin und wie ihre Kinder unterwiesen werden, den öffentlichen Schulen überlassen; sie machen es aber auch verständlich, warum die Eltern in Zeiten, in denen neue Erkenntnisse und neue Ideale ihre Forderungen an die Jugendbildung stellen, von Zweifel und Unruhe erfaßt werden, und, da sie selbst sich ohnmächtig fühlen, so leicht falschen Propheten ihr Vertrauen schenken, die ihnen Heilung der allgemeinen und ihrer besonderen Leiden versprechen. In einem solchen Zustande befinden wir uns jetzt. Ja es hat wohl kaum eine Zeit gegeben, in der die Gebildeten eine so lebhafte Teilnahme an den Fragen des Jugendunterrichts bewiesen hätten, wie in unseren Tagen. Pädagogische Schriften leichter und ernster Art finden ihre Leser fast mehr noch unter den Laien als unter den Fachmännern. Das ist erfreulich auf der einen Seite, aber auch Bedenken stellen sich ein, wenn man sieht, wie allmählich in den Köpfen und Herzen vieler Eltern sich Mißtrauen gegen die gesamte von der Schule gegenwärtig geleistete Arbeit einnistet, und wie nicht wenige daraus auch die praktische Folgerung ziehen, ihre Söhne lieber in einer nach neuen, vermeintlich besseren Grundsätzen geleiteten Privatanstalt unterzubringen.

Solchen Strömungen Beachtung zu schenken, ist die Pflicht des Staates auf allen Gebieten des inneren Lebens, mehr als auf manchem andern da, wo er, wie bei der Schule, durch seine Verfassung das Recht beansprucht, alleiniger Gebieter zu sein, nicht nur den Eltern, sondern auch den übrigen Trägern öffentlicher Macht, so vor allem den politischen Gemeinden, gegenüber.

Wenn also die staatlichen Aufsichtsbehörden der individuelleren Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe so viel Bewegungsfreiheit gelassen, ja derartige Versuche wohl gar angeregt haben, so müssen sie erst recht der Erwägung zugänglich sein, ob nicht die Schüler der mittleren und unteren Klassen weit eher einer Erleichterung bedürfen als ihre älteren Genossen. Schwieriger noch, als eine solche Änderung des Lehrplans und seiner Handhabung herbeizuführen, ist es vielleicht, das Bedürfnis dazu zwingend nachzuweisen, aber wenn der Staat und seine Vertreter ernstlich wollen, so wird es auch gelingen, vorhandene Schäden aufzudecken. Davon möge nun zuerst die Rede sein.

In einer Zeit, in der immer von neuem, auch von oben, auf die Wichtigkeit einer engen Verbindung zwischen Haus und Schule hingewiesen wird, läge es eigentlich nahe, einmal eine umfassende Erhebung darüber zu veranstalten, wie die Eltern die allgemeine Wirkung des Unterrichts auf die jüngeren Schüler beurteilen. Wenn man nach dem geht, was jetzt schon den Lehrern und namentlich den Direktoren bei gelegentlichen Unterredungen zu Ohren kommt, dann kann kaum ein Zweifel darüber bestehen, daß, wenn alle Eltern befragt würden, die Mehrzahl sich für Erleichterung der Gesamtleistung aussprechen würde. Und dabei hätten sie sicher die Männer auf ihrer Seite, die neben ihnen und den Lehrern vorzüglich berufen sind, über das Wohl der Jugend zu wachen, nämlich die Ärzte. Es muß nun zwar zugestanden werden, daß diese sich jetzt ihre vielfach ungünstige Meinung über den Einfluß der geistigen Arbeit auf die körperliche Entwicklung der Schüler hauptsächlich nach den kranken und schwächlichen Knaben bilden, die ihrer besonderen Fürsorge anvertraut werden, aber die Schuld an diesem

Mißstand trägt doch die Schule mit, weil sie es bisher versäumt hat, grundsätzlich ihre ganze Tätigkeit einer genauen hygienischen Überwachung zu unterstellen. Denken wir uns den Idealzustand, daß eine in der Schulgesundheitspflege wohlbewanderte Lehrerschaft gemeinsam mit Vertrauensärzten, die nicht nur das rein physische Wohlergehn der Kinder im Auge haben, Art und Maß der Pflichten der Schüler festzusetzen hätten, so würde die wahrscheinliche Folge eine erhebliche Einschränkung und Kürzung der Lehr- und Stundenpläne sein. So wie die Verhältnisse jetzt liegen, macht sich der einzelne Lehrer, den Ordinarius eingeschlossen, und selbst der Direktor selten ein richtiges Bild von der Gesamtleistung des Individuums innerhalb der ihn umschließenden Gemeinschaft. Aber auch bei dem heutigen Zustand zeigt das Schulleben dem, der sehen will, gewisse allgemeine Symptome, welche erkennen lassen, daß die wohlmeinenden Mahnungen der Behörden und der gute Wille der Fachlehrer, in den Anforderungen Maß zu halten und die Individualität jedes Zöglings zu berücksichtigen, nicht genügen, um eine Überbürdung fernzuhalten. Diese Symptome sind: die große Zahl der Nachhilfestunden und der Nichtversetzungen.

Nach einer vor wenigen Jahren in einer der preußischen Provinzen veranstalteten statistischen Erhebung erhielten 25—30 Prozent aller Schüler der Mittel- und Unterklassen Privatunterricht in den Schulfächern, und zwar fast ausschließlich von Personen, die nicht Lehrer der Anstalt waren, der sie angehörten. Dabei war aber nicht eingerechnet die von Mitgliedern der Familie oder sonst geleistete unentgeltliche Nachhilfe. Die größte Menge der Schüler, welche ihre Schularbeiten nicht ohne fremde Unterstützung anfertigen konnten, fand sich in der Tertia und Quarta. Dies Bild paßt wohl mehr oder weniger auch auf die höheren Lehranstalten der übrigen Provinzen und läßt, trotz aller Zugeständnisse an mangelnde Begabung und Bequemlichkeit, auf einen Fehler im Schulorganismus schließen. Zu demselben Urteil kommt man, wenn man die Zahl der Schüler betrachtet, welche am Ende des Schuljahres das Klassenziel nicht erreichen. Wie nämlich die Erfahrung lehrt, werden auf allen Stufen von Sexta bis Untersekunda im Durchschnitt etwa 25 Prozent nicht versetzt; trotz dieser strengen fünfmaligen Sichtung fällt aber an den sechsklassigen Anstalten noch ein ganz beträchtlicher Teil der Schüler bei der Schlußprüfung durch. So bestanden im Schuljahr 1906/07 an sämtlichen Progymnasien, Realprogymnasien und Realschulen Preußens nur $84^1/_2$ Prozent der Angemeldeten diese Prüfung. Ähnlich verhält es sich mit der Versetzung nach Obersekunda an den Vollanstalten. Auf jeden Schüler kommen also statt der vorgeschriebenen sechs mehr als sieben Jahre vom Beginn seiner Schullaufbahn bis zum Eintritt in die Obersekunda. Mit andern Worten: die Gesamtaufgabe ist zu schwer, um von der Schülerschaft, wie sie nun einmal ist, geleistet zu werden.

Die Empfindung dafür, daß der Erfolg des Unterrichts in den untern und mittleren Klassen nicht allein hinter den Erwartungen der Eltern zurückbleibt, sondern auch der von der Schule aufgewandten Mühe nicht völlig entspricht, ist auch unter den Lehrern weit verbreitet. Beweis dafür sind die Änderungsvorschläge, mit denen viele von ihnen hervorgetreten sind. Aber meist handelt es sich dabei doch nur um kleine Mittel, die wohl an einzelnen Stellen den Druck vermindern, oder auch ihn verschieben, aber keine gründliche allgemeine Besserung herbei-

führen. So hat auch die wichtigste Neuerung der letzten Zeit, die Einrichtung von Reformschulen, indem sie in den untern Klassen an die Stelle des Lateinischen eine neuere Sprache setzte, diesen wohl eine Erleichterung gebracht, die Aufgabe der Mittelstufe aber eher noch erschwert. Das Übel sitzt tiefer und ist allen Schulen gemeinsam, wie denn auch die äußeren Symptome der Krankheit mit ziemlich gleicher Stärke an gymnasialen, realgymnasialen und realen Anstalten hervortreten. Es kann demnach auch nur eine Kur helfen, die an die Wurzel geht und sich von da aus in alle Verzweigungen des höheren Schulwesens verbreitet. Um dies Radikalmittel zu finden, muß man sich erst darüber klar werden, wie es zu dem jetzigen Zustand gekommen ist.

Der tieferliegende Grund der Überbürdung hängt mit dem innersten Wesen des deutschen Volkes und seiner Geschichte zusammen. Hat uns schon die Natur mit der Gabe ausgerüstet, es mit unserer Lebensaufgabe ernst zu nehmen, so sind wir durch unsere geographische Lage und unser politisches Schicksal im Laufe der Jahrhunderte immer wieder darauf hingewiesen worden, daß wir uns nur durch innere und äußere Tüchtigkeit in der Welt behaupten können. Die Erfahrung der Alten ist die Lehrmeisterin der Jungen, und so sehen wir denn, daß gerade in Zeiten nationalen Aufschwungs, so besonders in Verbindung mit der Reformation und den Freiheitskriegen, die Aufgabe der Schule vertieft und erweitert worden ist. Der Fehler ist dabei aber von jeher die mangelnde Erkenntnis gewesen, ob die schwachen Schultern die ihnen auferlegte Last auch tragen könnten. Bei den meisten Reformen hat man mehr hinzugefügt als hinweggenommen, wodurch, allen Erleichterungen in Einzelheiten zum Trotz, tatsächlich die Überbürdung im ganzen bis in die neuste Zeit stetig gewachsen ist. Unsere Jugend leistet jetzt mehr als ihre Altersgenossen vor vierhundert ebenso wie vor hundert und vor dreißig Jahren. Besonders schwierig hat sich die Lage für die jüngern Schüler durch die eigentümliche Entwicklung der gelehrten Bildungsanstalten während des letzten Jahrhunderts gestaltet. Im Anschluß an die Freiheitskriege ist in die deutsche höhere Schule ein Gedanke hineingetragen worden, der ihr vom Standpunkt der allgemeinen Pädagogik aus fernliegt, nämlich der, ihre Zöglinge darauf vorzubereiten, in der Verteidigung des Vaterlandes Vorbild und Führer der großen Masse zu werden. Daneben aber ist als Aufgabe des Unterbaus festgehalten, das Recht zu verleihen, in die Oberstufe einzutreten und nach Erledigung dieser drei Klassen sich dem Studium auf einer Hochschule zu widmen. Dieser zweite Zweck hat nun gerade in den letzten Jahrzehnten eine bedeutende Verschärfung erfahren, einerseits durch die Vermehrung der Berufsarten, welche akademische Bildung erfordern, und andrerseits durch die Erweiterung der Berechtigungen, welche mit der auf einer realen Anstalt abgeleisteten Reifeprüfung verknüpft sind. Die unmittelbare Folge davon ist die Neugründung zahlreicher Realgymnasien und Oberrealschulen und der Ausbau vieler sechsklassigen zu neunklassigen Realanstalten gewesen.

Diese der deutschen höheren Schule eigentümliche Doppelnatur ist die Hauptursache für die Überlastung eines großen Teiles der jüngeren Schüler. Das dem ganzen Organismus gesetzte Ziel, auf das Universitätsstudium vorzubereiten, drängt dazu, auch schon an die Mittel- und Unterstufe wissenschaftliche Anforderungen zu stellen. Auf der andern Seite lockt der Wunsch, die Berechtigung für den

einjährig-freiwilligen Dienst zu erlangen, eine immer mehr sich steigernde Menge von Knaben herbei, die für eine vorwiegend gelehrte Bildung wenig geeignet sind. Dementsprechend ist auch eine wirkliche Besserung nur zu erwarten, wenn man entweder die Schüler, welche nicht von vornherein eine ausgesprochene Anlage für gelehrte Studien verraten, ausschließt von den höheren Lehranstalten, oder diese den durch die Zeit veränderten Bedürfnissen der Mehrzahl anpaßt.

Bei den Lehrern hat immer eine wohlverständliche Neigung bestanden, die erste Lösung vorzuziehen. Liegt es doch nahe, die Art der geistigen Begabung, welche man selbst besitzt, als die allein berechtigte oder doch höhere anzusehen; und ist es doch so viel angenehmer, eine kleine Zahl von Schülern, denen das Lernen leicht fällt, vorwärts zu bringen, als eine große Menge ganz verschieden veranlagter Knaben gleichmäßig durchzubilden. Bis in die neueste Zeit ist auch in der pädagogischen Literatur der ernstliche Vorschlag gemacht worden, das Recht der höheren Schulen, besondere Vergünstigungen bei der Ableistung der Wehrpflicht zu verleihen, zu beseitigen, und sie damit der Erfüllung ihrer eigentlichen Aufgabe zurückzugeben. Dies läge aber weder in der Linie der bisherigen Entwicklung, noch entspräche es der zukünftigen Aufgabe deutscher Kultur. Zweierlei wird dabei verkannt. Einmal beruht, wie die Geschichte lehrt, unsere nationale Größe auf dem kriegerischen Sinn des ganzen Volkes, und es ist daher ein dem deutschen Wesen durchaus angemessener Gedanke, schon die Knaben und Jünglinge mit dem Bewußtsein zu durchdringen, daß größere geistige Leistungen ihnen eine bevorzugte Stellung im Dienst des Vaterlandes verleihen. Dies heißt zur Mannhaftigkeit erziehen. Aber ein zweites ist noch wichtiger. Die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst hat im Laufe der Zeit in der Vorstellung des Volkes den rein militärischen Charakter verloren, es hat sich damit der Begriff der allgemeinen Bildung verknüpft, und gerade in dieser Verbindung liegt der eigentümliche Wert der ganzen Einrichtung. Das zeigt sich vor allem darin, daß das Zeugnis der Versetzung nach Obersekunda nicht nur Voraussetzung des Eintritts in eine große Reihe von Beamtenlaufbahnen ist, sondern daß auch die von militärischen und bureaukratischen Rücksichten ganz unabhängige Kaufmannschaft für die verantwortungsvolleren Stellungen nur junge Leute annimmt, welche die Schlußprüfung einer sechsklassigen Schule bestanden haben, oder an einer Vollanstalt nach Obersekunda versetzt worden sind. Aus diesen Verhältnissen erklärt sich vorzüglich der große Andrang zu den öffentlichen Schulen, ihnen muß man daher Rechnung tragen, wenn man sie ihrer Bestimmung gemäß einrichten will. Mögen sie nun einen Namen tragen, welchen sie wollen, heute sind sie nicht mehr, wie früher, in erster Linie Anstalten, in denen bevorzugte Kreise ihren Söhnen eine gelehrte Bildung zuteil werden lassen, sie dienen vielmehr dazu, allen Eltern, deren Einkünfte über die tägliche Notdurft hinausgehen, die Möglichkeit zu geben, ihren Kindern den Weg zu voller Betätigung ihrer Kräfte und zu einer dieser Leistung entsprechenden sozialen Stellung im Leben zu eröffnen.

Ohne Zweifel hat diese Entwicklung der höheren Schulen zu volkstümlichen Bildungsanstalten ihre Schattenseiten. Bedenklicher noch als die Überfüllung, der man ja, wenn man ernstlich wollte, durch Teilung der Schulen und Klassen abhelfen könnte, ist das Vorhandensein vieler ganz unbegabter Schüler, wobei

dann das Mißverhältnis zwischen Sollen und Können von den Lehrern um so mehr empfunden zu werden pflegt, je weniger Stand und Besitz der Eltern den äußeren Anspruch auf den Erwerb einer besseren Bildung rechtfertigen. Aber abgesehen davon, daß auch Kinder der höheren Gesellschaftskreise oft ganz das zu fordernde Mindestmaß geistiger Gaben vermissen lassen, ist der allgemeine Vorteil einer Ausdehnung des Wirkungskreises der höheren Schulen auf den gesamten Mittelstand und darüber hinaus so groß, daß wir den Eintritt mancher ungeeigneten Elemente mit in Kauf nehmen müssen. Faßt man das Gesamtergebnis ins Auge, so kann man wohl behaupten, daß die der Versetzung nach Obersekunda auf den Vollanstalten entsprechende Schlußprüfung am Ende des sechsstufigen Kursus mit ihrer Verleihung von militärischen Vorrechten, die dann auch auf das bürgerliche Leben einwirken, sich im Laufe des letzten Jahrhunderts als ein mächtiger Hebel zur Förderung nationaler Wohlfahrt erwiesen hat, und daß im besonderen kein Mittel so geeignet ist wie dies, um der absterbenden Oberschicht des Volkes immer von neuem gesundes Blut aus den lebenskräftigeren mittleren und unteren Klassen zuzuführen. Eine von höheren Gesichtspunkten geleitete Schulpolitik wird daher niemals daran denken können, dieses mittlere Ziel auszuschalten zugunsten der Reifeprüfung nach neun Jahren. Besteht es aber zu Recht, so muß ihm auch die innere Einrichtung der höheren Lehranstalten angepaßt werden, unbeschadet der weiteren Aufgabe derselben, durch die Oberklassen auf das Universitätsstudium vorzubereiten.

Die Fernerstehenden machen sich gewöhnlich keine rechte Vorstellung von der Höhe des Prozentsatzes der Schüler der Mittel- und Unterklassen, verglichen mit dem Oberbau. Es mögen daher einige kurze Angaben darüber hier Platz finden. Im Winter 1906/07 wurden die drei oberen Klassen der Gymnasien von 21 767, die sechs unteren mit Einschluß der Progymnasien aber von 84 969 Schülern besucht, das bedeutet ein Verhältnis von 20 zu 80 Prozent. Auf den Realgymnasien und Realprogymnasien befanden sich in demselben Zeitraum in den Klassen von Obersekunda bis Oberprima 4 807, in den Klassen von Sexta bis Untersekunda dagegen 31 140 Schüler (das heißt 13 zu 87 Prozent). Die Oberstufe der Oberrealschulen enthielt sogar im ganzen nur 3 461 Schüler gegen 62 026 der Mittel- und Unterstufe, die Realschulen eingeschlossen (also 5 zu 95 Prozent). Nimmt man alle höheren Lehranstalten zusammen, dann saßen im Winter 1906/07 in den drei oberen Klassen 30 035, in den sechs unteren aber 178 135 Schüler, das macht ein Verhältnis von 14 zu 86 Prozent. Trotz des Ausbaues und der Neugründung vieler Vollanstalten werden auch in der nächsten Zukunft diese Prozentsätze sich nicht wesentlich ändern, da ja auch die Frequenz des Unterbaues stetig zunimmt. Sie beweisen aber, daß die Lehrpläne des Gesamtorganismus für die Mittel- und Unterstufe eigne Gesichtspunkte aufstellen müssen, die der Mehrzahl ihrer Schüler angepaßt sind. Denn wo fände sich sonst im Staatsleben ein Beispiel dafür, daß 86 Menschen sich richten nach 14, oder gar 95 nach 5 vom Hundert?

Worin soll nun, so fragen wir jetzt, die Herabsetzung der an die jüngeren Schüler zu stellenden Anforderungen bestehen? Am nächsten liegt es scheinbar, den Versuch zu machen, die K[illegible] auf dieser Stufe

nach ihrer Leistungsfähigkeit zu trennen, aber eine nähere Überlegung zeigt sofort, daß außer historischen und schultechnischen auch innere Gründe dagegen sprechen, mag es sich nun darum handeln, eine gewisse Freiheit in der Wahl der Fächer zu gewähren, oder eine Gliederung ähnlich dem für Volksschulen bestimmten Mannheimer System vorzunehmen, oder endlich die Schüler nicht klassenweise, sondern nach ihrem Zeugnis in den einzelnen Lehrgegenständen aufrücken zu lassen. Das Haupthindernis liegt in der Unmöglichkeit, schon in so jugendlichem Alter bei der großen Masse der mittelmäßig Veranlagten Art und Grad der Begabung mit Sicherheit zu erkennen und eine Entscheidung zu treffen, die im Einklang steht mit der späteren Entwicklung des Individuums und den Aufgaben, welche das Leben ihm stellen wird. Es bleibt also nichts übrig, als alle Schüler an der Erleichterung teilnehmen zu lassen, wobei den hervorragend Befähigten, wenn man nur jede Leistung, mag sie ein Gebiet betreffen, welches sie will, anerkennt, hinreichend Gelegenheit und Ansporn geboten werden kann, sich auszuzeichnen.

Vor uns öffnen sich verschiedene Wege, die, getrennt oder vereint, zum Ziele führen: Vereinfachung des Stoffs, Verminderung der Zahl der Lehrgegenstände, Einschränkung der für Unterricht und häusliche Vorbereitung aufzuwendenden Zeit und endlich Änderung der für die Versetzung geltenden Vorschriften.

Der Mißerfolg tritt am klarsten hervor bei den sogenannten Hauptfächern, sei es nun, daß für diese selbst die Fähigkeit nicht ausreicht, oder daß der Umfang der zu leistenden Gesamtarbeit den Schüler verhindert, ihnen gerecht zu werden. Mit ihnen wollen wir uns daher auch zuerst beschäftigen. Doch soll das Deutsche dabei ausscheiden. Dies schon aus dem Grunde, weil der heutige Stundenplan ihm eine so stiefmütterliche Behandlung zuteil werden läßt, daß an eine Verkürzung nicht zu denken ist. Das durchweg zu geringe Können unserer Schüler in der Muttersprache, das sich namentlich in schwachen Aufsätzen, so vor allem bei der Schlußprüfung der sechsklassigen Anstalten, zeigt, ist nicht so sehr ein Ausdruck geistigen Unvermögens, als eine Folge des Drucks, der von der Fülle und Wucht der übrigen Lehrgegenstände ausgeübt wird. Wenn dieser erleichtert wird, so heben sich ohne weiteres die Leistungen im Deutschen, dem man aber auch ohne Bedenken einen Teil der sonst etwa freiwerdenden Zeit zulegen könnte, weil an diesem Unterricht alle Schüler, wenige ausgenommen, mit Liebe und Eifer teilnehmen. Gälte dann, was gegenwärtig nicht der Fall ist, der mündliche und schriftliche Ausdruck in der Muttersprache als der wichtigste Maßstab für die Beurteilung der geistigen Reife, so würde ohne Zweifel auch der äußere Erfolg sich auf allen Stufen ganz erheblich steigern. Gleichzeitig aber könnte dann die Schule der allgemeinen Kulturaufgabe gerecht werden, die sie heute nur halb erfüllt, nämlich der, deutsche Sprache und deutsches Schrifttum zum wirklichen Mittelpunkt der Allgemeinbildung zu machen, und dadurch in den oberen Gesellschaftsklassen das nationale Selbstbewußtsein zu stärken, welches diese jetzt noch von allen im Wettstreit der Völker wertvollen Eigenschaften wohl am meisten vermissen lassen.

Dagegen vertragen alle anderen Hauptfächer, die fremden Sprachen sowohl wie Rechnen und Mathematik, eine Verminderung ihrer Ansprüche, ohne daß sie damit die ihnen zukommende Bedeutung für die wissenschaftliche

und praktische Ausrüstung der Jugend verlören. Diese Gegenstände sind es eben in erster Linie, bei denen schon in den mittleren und unteren Klassen die Rücksicht auf die Oberstufe vorwaltet, in welche tatsächlich doch nur ein Bruchteil der jüngeren Schüler eintritt; wozu das durch Jahrhunderte hindurch überlieferte Vorurteil verstärkend hinzukommt, daß sie das eigentliche Kennzeichen höherer Bildung seien. Dabei vergißt man gewöhnlich, daß sie selbst ursprünglich ihre zentrale Stellung wesentlich mit wegen ihrer praktischen Brauchbarkeit erhalten haben. Das gilt vorzüglich von den fremden Sprachen, und unter ihnen wiederum am meisten vom Lateinischen, das im Mittelalter die Muttersprache vertrat und als der Schlüssel für den Zugang zu höherer Sachbildung angesehen wurde. Nehmen wir hinzu, daß inzwischen sogar der später aufgekommene Begriff von der formalen Schulung des Geistes als einer besonderen Wirkung fremdsprachlichen und mathematischen Studiums fallen gelassen ist und von der heutigen Pädagogik im erweiterten Sinne allen Unterrichtsgegenständen zugeschrieben wird, so steht nichts im Wege, den Wert der Hauptfächer auf sein rechtes Maß zurückzuführen und gerade auf diesem Gebiete die jüngeren Schüler zu entlasten, wie es in den obern Klassen teilweise schon geschehen ist.

Um sich eine rechte Vorstellung von dem jetzt bestehenden Übergewicht der sogenannten Hauptfächer, das Deutsche ausgenommen, zu machen, vergegenwärtige man sich einmal, wieviel Unterrichtsstunden ihnen zugewiesen sind; wobei noch zu bedenken ist, daß diese meist auch die für geistige Arbeit am besten geeignete Morgenzeit ausfüllen, und daß ihnen der größte Teil der häuslichen Vorbereitung gewidmet wird. Nach den amtlichen Lehrplänen werden gegenwärtig in Preußen auf den Gymnasien und Progymnasien in den Klassen von Sexta bis Untersekunda im ganzen in den verbindlichen wissenschaftlichen Fächern wöchentlich 157 Stunden erteilt, davon entfallen auf die fremden Sprachen 65 (Lateinisch 47, Griechisch 18), auf Rechnen und Mathematik 22, auf beide Gruppen zusammen also 87, während das Deutsche sich mit 17 Stunden begnügen muß. Die realgymnasialen Anstalten haben auf der Unter- und Mittelstufe 155 wissenschaftliche Stunden, wovon die fremden Sprachen 63 (Lateinisch 37, Französisch 17, Englisch 9), Rechnen und Mathematik 27 erhalten, beide Gruppen zusammen demnach 90 gegen 19 deutsche Lehrstunden. Auf den Oberrealschulen und Realschulen endlich finden sich in den Klassen von Sexta bis Untersekunda im ganzen 153 Stunden wissenschaftlichen Unterrichts, darunter in den fremden Sprachen 48 (Französisch 35, Englisch 13), in Rechnen und Mathematik 32, zusammen also 80 in diesen beiden Gruppen von Hauptfächern, wogegen dem Deutschen nur 22 Stunden zugewiesen sind.

Diese Zahlen lassen schon erkennen, daß, wenn überhaupt gekürzt werden soll, in erster Linie die Hauptfächer mit Ausschluß des Deutschen in Frage kommen. Da aber nur eine erhebliche Herabsetzung der wöchentlichen Stundenzahl wirklich Hilfe bringen könnte, so würde es dabei ohne eine Einschränkung des Lehrstoffs nicht abgehen, obwohl auch methodische Verbesserungen, in Verbindung mit einer Verminderung der Schülerzahl um etwa ein Viertel der jetzt erlaubten Maximalfrequenz (von Sexta bis Quarta 50, in den Tertien und Untersekunda 40), ein wichtiges Mittel sein würden, das Arbeitsmaß zu verringern, ohne

damit gleichzeitig den Schlußerfolg des Unterrichts zu schädigen. Auf dem Gebiet der mathematischen Fächer sei darauf hingewiesen, daß schon die neuerdings von Professor Klein in Göttingen und seinen Anhängern vorgeschlagene Umgestaltung des Unterrichts neben der Erleichterung des Verständnisses eine Verkürzung schwieriger Stoffgebiete, die um ihrer formalen Bedeutung willen bisher besonders gepflegt worden sind, mit sich bringt. Dazu müßte kommen eine der Durchschnittsbegabung der jetzigen Schülerschaft angepaßte Herabsetzung des gesamten Lehrziels, die ihre erleichternde Wirkung rückwärts gleichmäßig auf alle sechs Klassen der Mittel- und Unterstufe ausüben würde. Der Oberstufe der neunklassigen Anstalten bliebe es dann vorbehalten, hier, wie in allen andern Fächern, die eingeschränkt werden, einen Ausgleich herbeizuführen dadurch, daß den Schülern, welche Neigung dafür haben, Gelegenheit geboten wird, sich hauptsächlich mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien zu beschäftigen, ebenso wie die mehr philologisch veranlagten in Obersekunda und Prima sich den sprachlich-historischen Wissenszweigen zuwenden könnten.

Was sodann den fremdsprachlichen Unterricht anbetrifft, so müßte auch hier zunächst das verallgemeinert werden, was die Reformbewegung während des letzten Menschenalters schon teilweise verwirklicht hat. Danach sollte für die Reihenfolge der Sprachen auf allen Schulen nur die Entwicklung des jugendlichen Geistes den Ausschlag geben. Ebenso wichtig aber wäre die Durchführung des jetzt noch viel zu wenig beachteten Grundsatzes, daß auf jeder Klassenstufe immer nur eine Fremdsprache mit Nachdruck betrieben werden darf, während die zweite und dritte sich mit einem bescheidenen Maß von Zeit und Arbeitskraft begnügen muß. Hier, wie in Rechnen und Mathematik, könnte dann durch Bevorzugung der Anschauung und praktischen Anwendung vor dem Auswendiglernen und abstrakten Denken den jüngeren Schülern eine große Erleichterung verschafft werden. Aber auch das eigentliche Lehrziel müßte sich eine Herabminderung gefallen lassen. Man halte sich einmal ernstlich vor Augen, daß heute von allen Knaben gleichmäßig verlangt wird, in jedem Augenblick, neben der Arbeit für zahlreiche andere Fächer, in zwei oder gar drei Fremdsprachen über eine von Klasse zu Klasse wachsende Menge von Kenntnissen mündlich und schriftlich Rechenschaft abzulegen, und man wird zu der Überzeugung kommen, daß diese außerordentliche Forderung nur erfüllt werden kann, wenn sie sich in ganz bescheidenen Grenzen hält. Dies ist aber bei den geltenden Lehrplänen nicht der Fall. Nach ihnen soll vielmehr, vom Griechischen abgesehen, wo auch noch die Obersekunda in Betracht kommt, die systematische Grammatik mit der Untersekunda so gut wie abgeschlossen sein, während der Oberstufe die Aufgabe gesetzt ist, in das Verständnis der Schriftsteller einzuführen. Außerdem aber herrscht jetzt das Bestreben vor, den Schülern der Unter- und Mittelstufe die Aneignung eines möglichst reichen Wortschatzes zur Pflicht zu machen. Unter dem Zuviel leiden vor allem die Mittelklassen der Gymnasien und Realgymnasien, wo gleichzeitig drei Fremdsprachen betrieben werden. Hier müßte die Reform einsetzen,*)

*) Im Jahre 1900 war diese Frage zugunsten der Entbürdung von 3 Fremdsprachen so gut wie entschieden; sie wurde vereitelt durch das Eingreifen von einer Seite her, die am Alten zu zähe hing; darüber später einmal Näheres. Mtth.

indem sie, nicht von dem Gegenstand, sondern von der Schülerpsyche ausgehend, und ihr zuliebe auf jedes System verzichtend, genau prüfte, was der Durchschnitt tatsächlich leisten kann, und nach dem Ergebnis alle über das Elementare hinausgehenden Kapitel der Grammatik den Oberklassen zuwiese, sodann aber auch den Sprachstoff einer sorgfältigen Sichtung unterzöge und nur das beibehielte, was wirklich unentbehrlich ist.

Mit dieser Erleichterung des fremdsprachlichen und mathematischen Unterrichts würde sich dann ganz von selbst eine den Zeitverhältnissen entsprechende Wandlung in der Stellung der wissenschaftlichen und technischen Nebenfächer vollziehen. Vielfach ist die Meinung verbreitet, sie trügen die Hauptschuld an der Überbürdung der Schüler und müßten daher eingeschränkt werden. Dies ist berechtigt, insofern auch auf sie der Grundsatz sparsamster Stoffverteilung angewendet werden sollte, aber die ihnen gewidmete Zeit kann überhaupt kaum verkürzt werden, da jedes von ihnen, mit geringen Ausnahmen, nur zwei Wochenstunden in Anspruch nimmt. Und an die Streichung eines Nebenfaches wird kaum jemand im Ernst denken, denn welches sollte dies wohl sein? Etwa die Religion? Das hieße nur der Kirche zuschieben, was jetzt die Schule leistet. Geschichte und Geographie sind ebenso wie die Naturwissenschaften so sehr die Grundlagen aller modernen Bildung geworden, daß auf sie verzichten oder auch sie noch mehr in den Hintergrund schieben bedeutete, die höheren Lehranstalten unter das Niveau der Elementarschulen herabdrücken. Das Französische am Gymnasium ist schon auf ein Mindestmaß an Zeit und Wertung heruntergesetzt worden, ganz beseitigen wird es niemand wollen, der dieser Schulart den Zusammenhang mit dem Leben der Gegenwart zu erhalten wünscht. Schreiben und Singen spielen eine so bescheidene Rolle, wie es ihrer Bedeutung kaum entspricht. Dem Zeichnen wird gegenwärtig von allen Sachverständigen eine ganz hervorragende Stellung in der Allgemeinbildung zugeschrieben, und es müßte nach dem Urteil nicht nur der Fachmänner eher weiter ausgedehnt als beschränkt werden. Ähnlich steht es mit dem Turnen, das als Gegengewicht gegen die geistige Anspannung der übrigen Fächer lieber täglich betrieben werden sollte, anstatt sich, wie jetzt, mit drei Wochenstunden abzufinden.

Wenn die Nebenfächer in ihrer Gesamtwirkung heutzutage einen so starken Druck ausüben, so steckt der Fehler wo anders, nämlich in der geringen Wertschätzung der von den Schülern in diesen Gegenständen geleisteten Arbeit. Die ministeriellen Bestimmungen schreiben vor, daß für die Versetzung am Jahresschluß in erster Linie die Hauptfächer entscheidend sein sollen. Damit beabsichtigen sie lediglich eine Entlastung, verhindern aber tatsächlich gleichzeitig eine gebührende positive Anrechnung guter Leistungen in den Nebenfächern. Unter den gegenwärtigen Verhältnissen ist nun allerdings eine Änderung dieser amtlichen Vorschriften kaum möglich, denn wenn man die zahlreichen Schüler, welche in einem und dem andern Hauptfache versagen, mit aufrücken lassen wollte, so würden in allen Hauptfächern die Kenntnisse allmählich so verschieden werden, daß auf der Mittelstufe an einen gemeinsamen Klassenunterricht überhaupt nicht mehr zu denken wäre. Sobald jedoch die Anforderungen in Mathematik und fremden Sprachen mehr der Durchschnittsbegabung der Schüler angepaßt würden,

blieben Wissen und Verständnis in diesen Gegenständen auf einem etwas tieferen, aber sehr viel gleichmäßigeren Niveau, und es könnte nunmehr auch den Nebenfächern die Achtung zuteil werden, welche ihnen nach ihrer Bedeutung für die durch die Schule vermittelte Gesamtbildung und für das spätere Leben gebührt. Als Grundsatz müßte gelten, nicht nur alle Fächer ohne Ausnahme bei der Versetzung in Rechnung zu ziehen, sondern auch in viel stärkerem Maße, als es jetzt üblich ist, jede höhere, auf Begabung oder Fleiß beruhende Leistung, möge sie nun auf einem Gebiete liegen, auf welchem sie wolle, als Ausgleich ungenügender Leistungen in anderen Fächern anzusehen. Das entspräche dem Gerechtigkeitsgefühl der Schüler, die es heute oft nicht verstehen, warum die Erfüllung von Pflichten, welche von der Schule und ihren Lehrern ihnen auferlegt worden ist, von diesen selbst so wenig anerkannt wird, und gewöhnlich in ihrem Eifer nachlassen, wenn es ihnen zum Bewußtsein kommt, daß die Arbeit in ihrem Lieblingsfach ihnen keinen äußeren Erfolg einbringt. Es entspräche aber auch den Anschauungen der neuzeitlichen Pädagogik, welche die herkömmliche, durch die mittelalterliche Gelehrtenschule großgezogene Lehre, daß hauptsächlich Verstand und Gedächtnis der Sitz der Begabung, und daß Mathematik und Sprachen ihr wichtigstes Arbeitsgebiet seien, längst aufgegeben und neben die Intelligenz im engeren Sinne die Kräfte des Gemüts, die schöpferische und gestaltende Phantasie und nicht zuletzt die körperlichen Fähigkeiten gesetzt hat. Erst wenn jede dieser natürlichen Anlagen schon auf der Unter- und Mittelstufe die richtige Pflege und die ihr zukommende Wertschätzung findet, kann die öffentliche Schule ihrer eigentlichen Aufgabe gerecht werden, alle in ihren Zöglingen schlummernden Keime zu wecken, für die Oberstufe eine wirkliche Auslese der Besten zu treffen, und allen Schülern, mögen sie nun nach bestandener Schluß- oder Reifeprüfung abgehen, das frohe Bewußtsein mitzugeben, den mannigfaltigen Anforderungen des persönlichen und öffentlichen Lebens gewachsen zu sein.

In der jüngst erschienenen zweiten Auflage seiner Zukunftspädagogik sagt Wilhelm Münch: „In der Zurückschiebung anstrengenden Unterrichts in die höheren Klassen hinein dürften noch weitere Versuche als die bisher gemachten angezeigt sein. Es scheint, daß die heutige Jugend für die Jahre bis an die Schwelle des Jünglingsalters leichte Schulen braucht. In die höheren Klassen sollten dann aber auch nur solche zugelassen werden, die durch Begabung und ernsten Willen zu eindringenderen Studien berufen erscheinen, während jetzt eine große Anzahl von geistig und moralisch sehr Mittelmäßigen durchgeschleppt werden muß.“ Der Wunsch, den Druck zu erleichtern, unter dem jetzt die jüngeren Schüler leiden, hat auch die vorstehende Abhandlung eingegeben, aber ihr Verlauf hat gezeigt, daß das Endziel doch noch ein höheres ist, nämlich das: die Jugend zu einer freieren und kräftigeren Entfaltung der Persönlichkeit anzuspornen und damit zugleich auch das Vertrauen der Eltern in die öffentlichen Schulen und die Freude der Lehrer an ihrer Arbeit zu mehren.

Altona. Hans Borbein.

I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts.*) — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der juristischen*), medizinischen und der philosophischen Fakultät. — III. Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten.

I. Im Sommersemester 1908 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 247 Studierende teilgenommen. Davon studierten 239 Rechtswissenschaft, 2 neuere Philologie, 1 Mathematik und Naturwissenschaften, 3 Staatswissenschaften, 2 sonstige Fächer. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 49, eines Realgymnasiums 140, einer Oberrealschule 56. Preußen waren 216, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 26, Ausländer 5. Von den 239 Studierenden der Rechte standen 44 im ersten Semester, 22 im zweiten, 46 im dritten, 22 im vierten, 71 im fünften, 11 im sechsten, 17 im siebenten, 4 im achten, 1 im neunten, 1 im zehnten.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 81, Bonn 33, Breslau 13, Göttingen 6, Greifswald 4, Halle 15, Kiel 34, Marburg 33, Münster 28.

II. Im Sommersemester 1908 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät auf den Preußischen Hochschulen im ganzen 172 Studierende teilgenommen, davon 2 Theologen, 84 Juristen, 2 Mediziner und 84 Angehörige der philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 4, neuere Philologie 33, Deutsch 21, Geschichte 10, Mathematik und Naturwissenschaften 5, Staatswissenschaften 1, sonstige Fächer 10. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 6 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 116 eines Realgymnasiums, 39 einer Oberrealschule. Preußen waren 148, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 20, Ausländer 4. Von den 84 Studierenden der Rechte, die den Kursus besuchten, standen im ersten Semester 19, im zweiten 13, im dritten 16, im vierten 9, im fünften 20, im sechsten 7.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 76, Bonn 12, Breslau 19, Göttingen 6, Greifswald 8, Halle 16, Kiel 15, Königsberg 5, Marburg 8, Münster 7.

III. Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Sommersemester 1908. Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt imma-

*) Es ist auch ermittelt worden, wie sich die Beteiligung an diesen Kursen stellt bei den jungen Leuten, die ihre Studien abgeschlossen und sich im Kalenderjahr 1907 der ersten juristischen Prüfung (zum erstenmal) unterzogen haben (vgl. S. 349 dieser Monatschrift VI. Jahrgang). Die Zahlen sind folgende: Es nahmen teil an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts: 13 Gymnasiasten 139 Realgymnasiasten 29 Oberrealschüler, an dem Anfängerkursus im Griechischen 104 Realgymnasiasten, 23 Oberrealschüler.

trikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Sommersemester 1908 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommersemester 1908 waren insgesamt immatrikuliert:

A. In der evangelisch-theologischen Fakultät 1075 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

B. In der katholisch-theologischen Fakultät 931 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

C. In der juristischen *) Fakultät 5441 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	4569
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	642
„ „ „ einer Oberrealschule . .	230

D. In der medizinischen Fakultät 2786 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	2379
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	320
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	87

E. In der philosophischen Fakultät 8612 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	6085
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	1439
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	1088

Hiervon studierten:

1. Philosophie 213 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	180
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	24
„ „ „ einer Oberrealschule . .	9

2. Klassische Philologie und Deutsch 3295 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	3029
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	174
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	92

3. Neuere Philologie 1466 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	645
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	505
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	316

4. Geschichte 618 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	541
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	51
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	26

*) Es ist auch ermittelt worden, wie sich die Verteilung der Reifezeugnisse gestaltet bei den jungen Leuten, die ihre Studien abgeschlossen und sich im Kalenderjahr 1907 der ersten juristischen Prüfung (zum erstenmal) unterzogen haben. Die Zahlen sind folgende. Es unterzogen sich dieser Prüfung: 1651 Gymnasiasten, 150 Realgymnasiasten, 32 Oberrealschüler. (Vgl. S. 301 dieser Monatschrift, VI. Jahrgang.)

5. Mathematik und Naturwissenschaften 2328 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 1213
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 535
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 580
6. Sonstige Studienfächer 692 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 477
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 150
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 65

II. Von den unter I aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

A. In der evangelisch-theologischen Fakultät 142 Studierende, alle immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

B. In der katholisch-theologischen Fakultät 244 Studierende, alle immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

C. In der juristischen Fakultät 725 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 584
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 103
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 38

D. In der medizinischen Fakultät 461 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 377
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 51
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 33

E. In der philosophischen Fakultät 1318 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 841
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 271
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 206

Hiervon studierten:

1. Philosophie 17 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 12
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 5
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . —
2. Klassische Philologie und Deutsch 494 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 432
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 29
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 33
3. Neuere Philologie 286 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 105
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 113
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 68
4. Geschichte 50 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 35
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 9
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 6

5.	Mathematik und Naturwissenschaften 372 und zwar:	
	auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	197
	„ „ „ „ Realgymnasiums . .	85
	„ „ „ einer Oberrealschule . . .	90
6.	Sonstige Studienfächer 99 und zwar:	
	auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	60
	„ „ „ „ Realgymnasiums . .	30
	„ „ „ einer Oberrealschule . . .	9

Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Zur Ergänzung der in dieser Monatschrift periodisch veröffentlichten Statistik betreffend die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten, erscheint es erwünscht, auch für die Universitäten der übrigen Bundesstaaten die entsprechenden Zahlen zu ermitteln. Es ist möglich gewesen, hiermit für das Winter-Semester 1907/08 einen Anfang zu machen.

Im folgenden werden die Ergebnisse unter A. für das Winter-Semester 1907/08, unter B. für das Sommer-Semester 1908 mitgeteilt, dabei ist jedoch folgendes zu beachten: Bei den Zahlen unter A. für das Winter-Semester 1907/08 sind nicht berücksichtigt die bayerischen Universitäten Erlangen, München, Würzburg, sowie die württembergische Landesuniversität Tübingen. Bei den Zahlen unter B. für das Sommer-Semester 1908 ist Tübingen mitberücksichtigt; hingegen sind auch hier die Studierenden in Erlangen, München und Würzburg nicht mitgezählt.

In der nachfolgenden Aufstellung sind unberücksichtigt geblieben bei Freiburg und Tübingen die dort in der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät inskribierten Studierenden der Staatswissenschaft, bei Gießen die Studierenden der Veterinärmedizin, bei Tübingen die Studierenden der Forstwissenschaft. Dies geschieht, damit die Zahlen den für die preußischen Universitäten ermittelten vergleichbar bleiben; denn es handelt sich nicht um eine Statistik über die Frequenz der Fakultäten, sondern um die Zahlen der künftigen Theologen, Juristen, Mediziner und Angehörigen der Berufe, auf welche die Philosophische Fakultät vorbereitet sowie die Verteilung der drei Arten der Reifezeugnisse bei diesen Kategorieen.

A. Die Reifezeugnisse der Studierenden der Universitäten Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, Rostock und Straßburg, im Winter-Semester 1907/8:

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Winter-

Semester 1907/08 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Winter-Semester 1907/08 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Falkultät 561 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	553
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	5
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	3

b) In der Katholisch-Theologischen Fakultät 342 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums;

c) in der Juristischen Fakultät 2 397 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	2140
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	192
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	65

d) in der Medizinischen Fakultät 1896 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	1566
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	297
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	33

e) in der Philosophischen Fakultät 4632 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	2934
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	1122
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	576

Hiervon studierten:

1. Philosophie 307 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	207
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	82
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	18

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 1272 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	1173
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	46
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	53

3. Neuere Philologie*) 890 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	364
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	414
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	112

4. Geschichte*) 282 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	236
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	33
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	13

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

5. Mathematik und Naturwissenschaften 1568 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . .	786
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	452
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	330

6. Sonstige Studienfächer 303 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . .	168
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	95
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	40

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 31 Studierende.
Alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 100 Studierende.
Alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 228 Studierende. davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . .	186
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	19
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	23

d) in der Medizinischen Fakultät 152 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . .	124
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	22
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	6

e) in der Philosophischen Fakultät 417 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . .	250
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	55
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	112

Hiervon studierten:

1. Philosophie 16 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . .	9
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	7
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	—

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 113 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasinms	. . .	94
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	5
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	14

3. Neuere Philologie*) 90 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . .	36
„ „ „	„	Realgymnasinms	. .	25
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	29

4. Geschichte*) 28 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . .	23
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	2
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	3

*) Siehe Bemerkung S. 597.

5. Mathematik und Naturwissenschaften 150 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 76
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 13
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . 61
6. Sonstige Studienfächer 20 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 12
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 3
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 5

B. Die Reifezeugnisse der Studierenden der Universitäten Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, Rostock, Straßburg und Tübingen im Sommer-Semester 1908:

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Sommer-Semester 1908 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommer-Semester 1908 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 910 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 904
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 4
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 2

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 541 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 540
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 1
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . —

c) in der Juristischen Fakultät 3206 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 2772
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 317
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 117

d) in der Medizinischen Fakultät 2546 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 2061
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 407
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 78

e) in der Philosophischen Fakultät 5574 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 3558
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 1287
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 729

Hiervon studierten:

1. Philosophie 340 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 236
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 82
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 22

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 1435 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 1370
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 33
   „ „ „ „ Oberrealschule . . . 32
3. Neuere Philologie*) 1160 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 501
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 485
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 174
4. Geschichte*) 441 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums. . . . 355
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 58
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 28
5. Mathematik und Naturwissenschaften 1897 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums. . . . 929
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 533
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 435
6. Sonstige Studienfächer 301 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums. . . . 167
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 96
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 38

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 157 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums. . . . 156
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . —
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 1

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 14 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums. . . . 13
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 1
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . —

c) in der Juristischen Fakultät 753 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 620
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 95
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 38

d) in der Medizinischen Fakultät 445 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums. . . . 338
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 81
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 26

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

e) in der Philosophischen Fakultät 898 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	536
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	251
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	111

Hiervon studierten:

1. Philosophie 45 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	30
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	13
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	2

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 216 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	210
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	5
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	1

3. Neuere Philologie*) 210 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	79
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	93
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	38

4. Geschichte*) 115 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	82
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	23
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	10

5. Mathematik und Naturwissenschaften 278 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	121
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	97
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	60

6. Sonstige Studienfächer 34 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	14
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	20
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	—

*) Siehe Bemerkung S. 600.

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

II. Programmabhandlungen 1907.

Französisch und Englisch.

Fleck, Felix, Vier Wochen in London zum Ferienkursus. Fulda, Oberrealschule. 27 S. 4°. Progr.-No. 516.

Venema, J., Ein Studienaufenthalt in England. Lippstadt, Realgymnasium und Realschule. 14 S. 4°. Progr.-No. 456.

Beide Verfasser berichten über den Kursus der University Extension Board der Universität London, an dem sie vom 16. Juli bis 10. August 1906 teilgenommen haben. Während Fleck mehr für seine Schüler schreibt und auch Elementares aus den Vorträgen und praktischen Übungen erwähnt, stellt Venema die mannigfachen Anregungen zusammen, die sich für ihn in sprachlicher Beziehung, besonders aber nach der kulturellen Seite hin ergeben haben. Man vergleiche auch die Besprechung von Caro in den Neueren Sprachen, XIV, 8.

Stahl, A., Ein Ferienkursus in Saint-Valery-en-Caux. Greifswald, Gymnasium und Realschule. 32 S. 8°. Progr.-No. 172.

Der Verfasser, der während der Sommerferien an den Kursen der auch in Deutschland wohlbekannten Herren Delbost und Villemin in Saint-Valery-en-Caux teilgenommen hat, erstattet zunächst Bericht über die wissenschaftliche Ausbeute, die die praktischen und theoretischen Unterweisungen ergeben haben. In den Regeln über die Aussprache und in den Gesetzen über Elision und Bindung erkennen wir gar manche Eigentümlichkeit wieder, die uns bei den Vorträgen der beiden Rezitatoren in Deutschland aufgefallen ist. Es folgen dann einige recht interessante Skizzen über die Geschichte, die Sagen und Legenden des alten normannischen Fischerstädtchens, über die Geologie und die Flora des Küstenstrichs zwischen der Seine- und der Somme-Mündung und über die Architektur bedeutender normannischer Bauwerke. Einige gut gelungene Bilder beleben die trefflichen Ausführungen des Verfassers.

Capitaine, Wilhelm, Das Schulwesen in Großbritannien. Eschweiler, Gymnasium. 48 S. 8°. Progr.-No. 547.

Der Verfasser hat das vielgestaltete Schulwesen Großbritanniens an Ort und Stelle eingehend studiert, hat die gesamte einschlägige Literatur zu Rate gezogen und hat die Resultate seiner Studien in einer beachtenswerten Abhandlung niedergelegt, deren vollständige Veröffentlichung vom Verfasser in Aussicht gestellt wird.

Besser, Reinhold, John Ruskins Beziehungen zu Thomas Carlyle. Dresden, Wettiner Gymnasium. 34 S. 4°. Progr.-No. 674.

In einer recht lesenswerten Arbeit vergleicht der Verfasser das Leben und und Wirken der beiden Engländer. Wir sehen, wie sich ganz allmählich ein

engeres Freundschaftsverhältnis zwischen den beiden führenden Geistern jener Zeit anbahnt, wie sich trotz der Verschiedenheit der beiden Naturen allmählich Berührungspunkte in ihren Grundanschauungen bilden, die die beiden Männer zu inniger Freundschaft und zu gemeinsamem Schaffen zusammenführen müssen. Wenn auch Ruskin als der jüngere und im persönlichen Verkehr zugänglichere offen bekennt, wieviel er Carlyles Einfluß verdankt, so folgt er ihm doch nicht blindlings; er bewahrt stets seine Selbständigkeit in dem scharfen Kampfe gegen die vielfachen Schäden der Zeit und gegen die herrschende utilitaristische Auffassung der menschlichen Gesellschaft. Der Verfasser kann bei dem engen Rahmen der Arbeit den Einfluß von Carlyles Schriften auf Ruskin nur gelegentlich streifen; er zieht eine interessante Parallele zwischen dem Leben der beiden Männer und belebt die Ausführungen durch zahlreiche Belege aus ihren Briefen und Schriften.

Dittmer, La Magdeleine, eine Magdalenenlegende aus dem Anfange des 17. Jahrhunderts. Magdeburg, Städtische Realschule. 10 S. 4°. Progr.-No. 331.

Die literarisch wertlose Legende bildet ein eigenartiges Gemisch von Geschichte, Sage und ermüdenden und oft unverständlichen Reflexionen und geschichtlichen Abschweifungen. Das 20 Bücher umfassende Werk ist heut höchstens noch als ein Beitrag zur Vervollständigung der reichen Literatur der Magdalenenlegenden anzusehen. Der Verfasser behandelt kurz den Ursprung der Sage, die Quelle und die Sprache des Dichters. Ausführlichere Untersuchungen wären auch bei der Wertlosigkeit des Gedichts verlorene Liebesmühe.

Hildebrand, Friedrich, Alexandre le Macédonien. Drama des Grafen Gobineau in metrischer Übersetzung. Osterode a. H., Realgymnasium. 78 S. 8°. Progr.-No. 402.

Die Werke des feinsinnigen Grafen Gobineau sind auch in Deutschland bekannt geworden, seitdem sich auf Anregung des Prof. Ludwig Schemann eine deutsche Gobineau-Vereinigung gebildet hat, die sich die Veröffentlichung und Verbreitung der nachgelassenen Schriften des Grafen zum Ziel gesetzt hat. Schemann hat auch die Alexander-Tragödie herausgegeben (2. Aufl., Straßburg 1902. Trübner) und im Jahre 1904 eine deutsche Übersetzung veröffentlicht, die mir allerdings nicht vorlag. Die Arbeit Hildebrands verdient entschieden Beachtung. Der Übersetzer hat es mit gutem Glück versucht, die sprachlichen Schönheiten des Originals zu wahren; einzelne Unebenheiten der deutschen Übersetzung lassen sich meist leicht berichtigen. Eine französische Schulausgabe von Völcker (Leipzig, Renger) kann den Fachkollegen warm empfohlen werden.

Luft, Friedrich, Über die Verletzbarkeit der Ehre in der altfranzösischen Chanson de geste. I. Teil. Berlin, IX. Realschule. 26 S. 4°. Progr.-No. 144.

Um das Wesen und die Wertung des Ehrbegriffs in der altfranzösischen Chanson de geste zu untersuchen, glaubt der Verfasser am ehesten dadurch zum Ziele zu gelangen, daß er die Verletzbarkeit der Ehre betrachtet, und zwar vorliegenden Teil der Arbeit nur durch den Ehrenträger selbst. D der Chanson de geste deckt sich in keiner Weise mit dem n der durch den inneren sittlichen Wert des Menschen bestin

vielmehr nach der Beurteilung durch die öffentliche Meinung, nach der Ehrung durch Mit- und Nachwelt. Er läßt sich nur von utilitaristischen Rücksichten bestimmen, von Rücksichten auf Nutzen oder Schaden, auf Erfolg oder Mißerfolg. Diesen damals geltenden Ehrbegriff entwickelt nun der Verfasser folgerichtig; er sucht feste Normen aufzustellen, zeigt aber auch, wie sich im Laufe der Zeit mancher Wandel in der Wertung des sich immer komplizierter gestaltenden Ehrbegriffs vollzogen hat. Weitere Ausführungen sind einem 2. Teil vorbehalten, der sich besonders mit der Verletzbarkeit der Ehre durch andere befassen soll.

Lühr, Wilhelm, José-Maria de Heredia, ein Dichter des Parnasse contemporain. Hamburg, Realschule in Eppendorf. 25 S. 8°. Progr.-No. 922.

Die Arbeit behandelt vornehmlich die 118 Sonette, die Heredia in seinem Hauptwerk „Les Trophées" zu einem prächtigen Bilde vereint hat. Es wird uns gezeigt, inwiefern Heredia die Anschauungen der Dichtergruppe des Parnasse contemporain vertritt, wie er zwar die französische Literatur auch stofflich bereichert, aber als echter Parnassien der Vollendung der Klangwirkung und der Reinheit der Form jedes Opfer bringt. Wir bewundern des Dichters Kunst, stets und überall mit Worten zu malen, aber es ist eine Kunst, die kalt läßt.

Meier, Konrad, Klassisches in Hamlet. Dresden, König Georgs-Gymnasium. 56 S. 4°. Progr.-No. 675.

Wir haben eine Arbeit vor uns, die nicht allein durch den Umfang besticht, der vor allem auch eine ernste und mühsame wissenschaftliche Arbeit zugrunde liegt. Der Verfasser weist nach, daß Shakespeares Hamlet nach Inhalt und Form vielfach Anklänge an die Werke der Klassiker enthält, wozu auch Ben Jonsons bekanntes Zeugnis über Shakespeares „small Latine and lesse Greeke" in richtiger Auslegung durchaus nicht im Widerspruch steht. Das klassische Beiwerk setzt sich zusammen aus mythologischen Anspielungen, aus Beziehungen auf geschichtliche oder sagenhafte Personen und aus Einflüssen der Philosophie der Alten, besonders der Lehren des Aristoteles. Die mühsame Durchforschung des Wortschatzes im Hamlet hat auch zu reichen Ergebnissen geführt. Wir lernen Shakespeare als Sprachbildner kennen, wir sehen, wie der Wortschatz, die bildlichen Ausdrücke und Wendungen vielfach an klassische Werke anklingen. Wenn auch der Verfasser in dem Bestreben, für Shakespeares Worte klassische Belegstellen zu finden, gelegentlich zu weit gegangen ist, so liefert er doch durch das Beibringen klassischer Parallelstellen wichtige Beiträge zur Textkritik und macht sich an die Erklärung gar mancher Stelle, über die sich die Erklärer bis jetzt ausgeschwiegen haben. Am wertvollsten will mir die Untersuchung stets da erscheinen, wo der Verfasser in der richtigen Erkenntnis, daß die Zeit der Renaissance auch dem größten der Dichter Neues und Unbekanntes enthüllt hat, den Bildungsgrad Shakespeares an den Werken seiner großen Zeitgenossen Erasmus, Melanchthon und Baco mißt und wo er die beiden Wittenberger Studenten Hamlet und Horatio als Vertreter der humanistischen Bildung des Reformationszeitalters darstellt. Hier gibt es noch wichtige Aufgaben zu lösen; hier ist den Baconianern nicht nur zu zeigen, wie Shakespeare und Baco in ihren Werken gelegentlich in Inhalt und Form Anklänge aufweisen, wie sie vielmehr als Vertreter der Gelehrsamkeit ihrer Zeit auch zu Übereinstimmungen kommen müssen.

Mettlich, Jos., Die Schachpartie in der Prosabearbeitung der allegorisch-didaktischen Dichtung „Les Eschez amoureux". Münster, Königl. Paulinisches Gymnasium. 32 S. 4°. Progr.-No. 438.

Die Prosabearbeitung des Gedichts „Les Eschez amoureux" (beide aus dem Ende des 14. Jahrhunderts) ist zwar bereits für die Geschichte und die Literatur des Schachspiels verwertet, hat aber doch nicht das Interesse gefunden, das sie von Rechts wegen verdient. Darum veröffentlicht der Verfasser den Teil des umfangreichen Werkes, der die Beschreibung des Spiels überliefert und druckt zum Vergleich die entsprechenden Stellen des Reimgedichts ab, an das sich der Kommentator eng anschließt. Die Arbeit, der wertvolle Anmerkungen beigegeben sind, ist vom kulturhistorischen Standpunkt aus recht interessant und dankenswert. Der Verfasser hat aus derselben Dichtung bereits im Jahre 1902 einige Kapitel veröffentlicht, die Beiträge zur Geschichte der pädagogischen Anschauungen im Mittelalter liefern. Vgl. Monatschrift II, S. 344.

Uhde, H., Zur Poetik von Byrons Corsair. Bergedorf, Staatliche Hansaschule. 51 S. 8°. Progr.-No. 911.

Nach einer durch ähnliche Arbeiten bereits gegebenen Anordnung des Stoffs zeigt der Verfasser, wie meisterhaft Byron die Sprache beherrscht, wie dem Dichter zur Erzielung poetischer Wirkungen mühelos all die poetischen Figuren und Formen des Wortes und der Rede zur Verfügung stehen. Der Verfasser erstrebt Vollständigkeit der Darstellung bei den kunstvolleren und selteneren Formen und Figuren; aber auch sonst findet man eine reiche Zusammenstellung von Beispielen, selbst für solche Fälle, die vom Dichter anscheinend ohne besondere Absicht gebraucht sind. Einzelne kleine Ungenauigkeiten sind bei der Gruppierung der alliterierenden Verbindungen untergelaufen. Die fleißige Arbeit zeigt, wie auch der modern-fremdsprachliche Unterricht an unsern höheren Schulen vertieft werden kann, wenn bedeutende literarische Werke moderner Dichter nach der poetischen und sprachlichen Form hin gleich den Werken des klassischen Altertums ausgenutzt werden.

Weber, Ernst, Sully Prudhomme, analyse de quelques-unes de ses poésies. Berlin, Franz. Gymnasium. 16 S. 4°. Progr.-No. 60.

Nach einigen einleitenden Bemerkungen über die moderne französische Lyrik, deren beste Werke in Deutschland kaum bekannt sind, analysiert der Verfasser einzelne Gedichte Prudhommes, der weit mehr Beachtung als bisher verdient. Die Analysen zeichnen sich durch feinsinnige und scharfe Beobachtungen aus. Wir hätten dem geistreichen Plauderer gern noch länger zugehört.

Winther, Fritz, Carlyles literarische Kritik und deren erzieherische Tendenz. Freiburg i. B., Oberrealschule. 61 S. 4°.

Wenn man Carlyles Schriften recht verstehen will, muß man zunächst die Entwicklung seines Charakters und seiner Weltanschauung kennen. Als echter Puritaner ist er der geschworene Feind jeder Unwahrheit in Wort und Schrift; er verlangt, daß der Mensch auf persönliches Glück verzichte[illegible] der Pflicht und dem Guten in nützlicher Tätigkeit nachstrebe. [illegible]st dann, wenn er seinen Lehren lebt, wenn er sell[illegible] Gutes wirkt und schafft. So stellt sich [illegible] Dienst hoher sittlicher Ideale und verte[illegible]

zeigen, wie diese Gedanken Carlyles Kritik zugrunde liegen, wie seine Weltanschauung und seine Persönlichkeit seine Werke beeinflussen, bespricht der Verfasser im Zusammenhange die Essays über bedeutende Schriftsteller. Aus der umfangreichen Arbeit mögen hier nur einige der wichtigsten Beurteilungen angeführt werden. Schiller steht Carlyles Heldenideal ziemlich nahe, in seinem Leben wie in seinen Werken offenbart sich ein von hohen Idealen geleiteter und aufs Erhabene gerichteter Geist. Goethe, der Carlyle noch näher steht und der ja mit dem englischen Kritiker in lebhaftem Briefwechsel stand, versteht er am besten, da sich in seinen Werken wie in seinem Leben ideales und praktisches Streben glücklich vereinigt findet. Von Byron, dem Vertreter der negativen Weltanschauung, dem großen Satiriker, der sich nur in bittern Klagen und frechem Hohn gefällt und der sich in seinen Werken allzusehr mit sich selbst befaßt, will Carlyle nicht viel wissen. In ähnlicher Weise läßt er die sensible Natur Rousseaus abfallen. Für Burns, der treu und wahr das Leben und Leiden der Armen und Niedrigen schildert, hat er mehr Interesse. Mit Voltaire findet er sich ganz eigenartig ab; er befaßt sich weniger mit den Werken als mit der Person des Dichters, der wenigstens von sich sagen konnte: J'ai fait un peu de bien; c'est mon meilleur ouvrage. Für Johnsons Persönlichkeit hegt Carlyle sogar eine gewisse Ehrfurcht, denn Johnson führt ja nach Carlyle ein Leben der Wahrheit, ein Leben des mannhaften Kampfes; darum also diese auffallende Hochachtung. Scott kann für Carlyle kein Held sein, der sich über das Herkömmliche erhebt; er ist ihm nur der Autor von gesundem, praktischem Menschenverstand, der möglichst viele oberflächliche Bücher schreibt, um die Menge zu unterhalten und Geld zu verdienen. In Shakespeare, seinem Dichterideal, findet der englische Kritiker alle Züge seines Helden wieder; er würde lieber Indien für England verloren geben, als Shakespeares Werke. Wir sehen also, wie Carlyles literarische Kritik unübertroffen sein kann, wenn sich der Dichter seinem Heldenideal nähert, wie engherzig sie aber auch sein kann, wenn der Dichter seiner vorgefaßten Meinung nicht entspricht. Feinsinnige Bemerkungen über den Künstler Carlyle und über den z. T. recht wunderlichen Stil beschließen die wertvolle Arbeit, die eine Fülle interessanter Beobachtungen und geschickt gewählter Belege aus Carlyles Schriften enthält. Eine größere Anzahl Druckfehler fallen leider unangenehm auf.

Wirth, Alfred, Typische Züge in der schottisch-englischen Volksballade. Teil II. Bernburg, Herzogl. Karls-Realgymnasium. 27 S. 4°. Progr.-No. 853.

Die Arbeit bildet den abschließenden Teil der in der Monatschrift III, S. 455 besprochenen Abhandlung. Der Verfasser verbreitet sich über die Eingangs- und Schlußgedanken, die trotz ihrer Mannigfaltigkeit in den Balladen öfters wiederkehrende Züge wahrnehmen lassen und vielfach zu typischen Formeln erstarrt sind. Diese typischen Züge sind aber nicht nur den schottisch-englischen Balladen eigen, sie sind meist Eigentum der europäischen Volkspoesie geworden, und gar manches Motiv, das in einer längst vergangenen Zeit geprägt ist, ist noch heut im Volk lebendig. Darum weist der Verfasser, wie im ersten Teil seiner Arbeit, auf die vielfachen Parallelstellen in den Liedern der europäischen Völker hin. Wenn der Verfasser klagt, daß die Sitte der Spinnstuben infolge einer fanatischen Hetze

fast gänzlich geschwunden ist, so möge hier darauf hingewiesen werden, daß man in den Dörfern der schlesischen Berge vielfach mit Erfolg versucht hat, diese alte Volkssitte wieder neu zu beleben.

Kraft, Fr., Rostands Princesse Lointaine als Schullektüre. Worms, Großherzogl. Oberrealschule. 62 S. 8°. Progr.-No. 818.

Der Verfasser verfolgt zunächst nur den Zweck, die Aufmerksamkeit der Kollegen auf die sprachlich wie inhaltlich wertvolle Bühnendichtung Rostands zu richten und zugleich seiner mit Professor Marchand veröffentlichten Schulausgabe (Leipzig, Renger) die Wege zu ebnen. Die Arbeit enthält zunächst eine ausführliche Inhaltsangabe des Dramas mit zahlreichen Proben einer deutschen Übersetzung, die der Verfasser in Deutschland nicht veröffentlichen darf, da bereits eine vom Dichter autorisierte deutsche Übersetzung von Friedrich von Oppeln-Bronikowski erschienen ist. Nach den beigegebenen Proben zu urteilen, ist des Verfassers Übersetzung nicht schlecht, wenn sie auch bei den sprachlichen Schwierigkeiten des Originals von Unebenheiten nicht frei ist. Dann erfahren wir einiges über die Einrichtung der Schulausgabe, die sich durch eine literarisch wertvolle Einleitung und durch eigenartig angelegte Anmerkungen auszeichnet. Die Ausgabe, die manche erfreuliche Neuerung enthält und überall ernste Arbeit der beiden Verfasser verrät, bedeutet entschieden eine willkommene Bereicherung unserer französischen Schullektüre. In dem interessantesten Teil der Arbeit zeigt uns schließlich der Verfasser, wie der dem Rostandschen Drama zugrunde liegende Stoff, die Geschichte des Troubadours Rudel und der Prinzessin von Tripolis, in der Literatur die weiteste Verbreitung gefunden hat und von Dichtern der verschiedensten Zeiten und Völker gar mannigfach dargestellt worden ist.

Biedermann, Rudolf, Zur Morphologie des französischen Verbs, speziell der unregelmäßigen Verba. Berlin, VIII. Realschule. 19 S. 4°. Progr.-No. 143.

Die interessanten Ausführungen gipfeln in dem Satze: „Die etwa 100 unregelmäßigen Verba sind der ehrwürdige Rest der durch Kollision der übernommenen lateinischen Wortmasse mit vielen, wahrscheinlich germanischen Einflüssen auf der modernen Artikulationsbasis entstandenen phonetischen Kämpfe der alten Zeit", eine Hypothese, die nach des Verfassers scharf durchdachten Ausführungen vielfach besticht, aber doch nicht überall überzeugend wirken kann. Jedenfalls ist die Arbeit allen denen zu empfehlen, die sich für lautphysiologische Fragen interessieren.

Hering, Paul, Zusammenstellungen über den zulässigen elliptischen und pleonastischen Gebrauch der englischen Fürwörter. Hamburg, Oberrealschule auf der Uhlenhorst. 43 S. 8°. Progr.-No. 921.

Der Verfasser sucht in die scheinbare Willkür des Auslassens und Wiederholens der persönlichen Fürwörter im Englischen Gesetz und Ordnung zu bringen. Ohne auf weitere Erklärungen einzugehen und ohne auf verwandte Erscheinungen in anderen Sprachen hinzuweisen, führt der Verfasser [illegible]ere Anzahl von Belegen aus englischen Schriftstellern in chron[illegible]chrift-steller wie Macaulay, Byron, Mark Twain, R[illegible]l bei der Auswahl der Beispiele gelegentlich

Stettin.

III. Bücherbesprechungen.

Brauer, Otto, Die Beziehungen zwischen Kants Ethik und seiner Pädagogik. Leipzig 1904. E. Wunderlich. 56 S. 8°. 0,80 M.

Im Gegensatz zu Kühn, welcher meint, daß wir es in Kants Pädagogik im Vergleich zu seiner Ethik „mit zwei Gedankenmassen zu tun haben, die auf ganz verschiedener Grundlage aufgebaut in einem geradezu gegensätzlichen Verhältnis zueinander stehen", gelangt Brauer zu folgendem Ergebnis: „Wir haben es in der Ethik und Pädagogik Kants mit zwei in vielen Punkten auf gleicher Grundlage aufgebauten Gedankenmassen zu tun, deren Differenzen darin ihre Erklärung finden, daß zum Teil noch Gedankengänge der vorkritischen Periode im Philosophen unabsichtlich nachwirken, und daß Kant sich in der Pädagogik auf das Gebiet der Charakterbildung begibt, während er in der Ethik den schon gebildeten Charakter vor Augen hat. Daher muß er oft zur Erfahrung seine Zuflucht nehmen, und daher muß er dem Eudämonismus zunächst einen gewissen Einfluß gestatten." (S. 55.) In der Sache hat Brauer m. E. recht, dagegen halte ich seine Erklärung derselben nicht für richtig. Er findet die Zugeständnisse an den Eudämonismus darin, daß Kant in der Pädagogik „Wohlgefallen am Guten und Mißfallen am Bösen als Motiv für das Handeln der Kinder anerkennt" (S. 47). Dieses Wohlgefallen am Guten wird aber auch in den kritischen Schriften nicht verworfen und verträgt sich aufs beste mit der Strenge des kategorischen Imperativs. Wenn Kant den Einfluß der Neigungen bekämpft, so ist damit nichts gegen das Wohlgefallen am Guten gesagt. Freilich, Pflicht bleibt Pflicht, auch wenn wir kein Wohlgefallen an der Pflichterfüllung haben. Haben wir es aber, d. i. haben wir es an der Pflichterfüllung selbst, ohne Nebenabsichten, um so besser für uns! Ja, seine Pflicht gern zu tun, ist nach Kant das Ideal, „welchem wir uns zu nähern streben sollen." Die allmähliche Verwandlung der Achtung vor dem Gesetz in Liebe würde „die Vollendung einer dem Gesetz geweihten Gesinnung sein" (Kritik der praktischen Vernunft, Akademieausgabe 83/84). Auch in der Auseinandersetzung mit Schiller (Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, ed. Vorländer, 22 N.) heißt es, das fröhliche Herz in Befolgung seiner Pflicht sei „ein Zeichen der Echtheit tugendhafter Gesinnung". Auch sonst halte ich Brauers Auffassung der Kantischen Philosophie nicht immer für richtig. Wenn es z. B. S. 18 heißt, man erkenne in der „Religion" deutlich das Bestreben Kants, „seine Moralphilosophie der christlichen Lehre anzunähern, worauf es ihm ja in seinen späteren Schriften hauptsächlich ankommt", so ist das zwar eine

seit Schopenhauer noch immer weitverbreitete Meinung, aber eine falsche. Auch die früheren Schriften stehen dem Kern der christlichen Lehre durchaus freundlich gegenüber, und wie wenig Kant seine Stellung zu dem, was die Theologen hinzugetan haben, in seinem Alter geändert hat, zeigt deutlich eine seiner letzten Schriften, der Streit der Fakultäten. — Im übrigen sei die gründliche Abhandlung, welche im einzelnen manches Beachtenswerte enthält, allen Interessenten empfohlen.

Münster i. W. Wilh. Koppelmann.

Fischer, Friedrich, Anregungen zur Kunstpflege am Gymnasium. Beilage zum Jahresbericht des Domgymnasiums zu Merseburg 1906. 32 S. 8°.

Wie der Verf., klassischer Philologe und Zeichenlehrer in einer Person, den klassischen Philologen und Zeichenlehrer a. D. Ludwig Gurlitt in seiner ureigensten Domäne aufsucht und mit dessen Selbstüberhebung und blinder Wut gegen das klassische Gymnasium abrechnet, ist nützlich und stellenweise sehr vergnüglich zu lesen. Dringend warnt er die Zeichenlehrer davor, Gurlitts „dreiste und unwahre Behauptungen für Orakelsprüche hoher Weisheit anzusehen" und ihm ihre Fachpresse zu öffnen. Die positiven Anregungen Fischers teilen jedem das Seine zu, dem Zeichenunterricht die Pflege der künstlerischen Ausdrucksmittel, den übrigen Fächern, insonderheit dem Deutschen, die Einführung in Gestaltungskraft und Geist der Kunst. Dabei fällt manch kräftig Wörtlein ab u. a. gegen das Gezänk der Kunstschreier, über den Impressionismus, für Lessings Laokoon. Der Wunschzettel, was alles geschehen „müßte", um die Kunst an unsern höheren Schulen recht zu pflegen, wird sich manchen Abstrich gefallen lassen müssen; die versuchte Verteilung des Unterweisungsstoffes auf die einzelnen Klassen und Fächer legt die Befürchtung nahe, ob es bei der Unvollkommenheit aller menschlichen Dinge, die ja auch dem Gymnasium nicht fremd ist, auf diese Weise gelingen wird, eine gewisse Einheitlichkeit der Kunstanschauungen zu erzielen. Wir möchten das Schriftchen unsern von Gurlitt Vater und Sohn als die größten „Hornochsen" verschrieenen philologischen Fachgenossen warm empfehlen.

Flugblätter für künstlerische Kultur. Hrsg. von Willy Leven. Stuttgart 1906. Strecker und Schröder. Heft 5: Die bunte Menge, von Wolfgang v. Öttingen. 38 S. 8°. 0,80 M.

Nach der noch gärenden Kost der vier ersten Hefte hier eine abgeklärte Studie aus der Feder eines unserer namhaftesten Kunsthistoriker! „Die Kunst ist Gemeingut aller Menschen. Unter diesen steht den Berufskünstlern das Publikum gegenüber, die bunte Menge, der Kunstübung und Kunstgenuß Bedürfnis, aber nicht Lebenszweck ist." Diese bunte Menge analysiert v. Öttingen, unbefangener als der Theaterdirektor im Faustvorspiel, nach Lebensalter, Begabung, Bildung und Beruf und unterzieht schließlich im besonderen die Unzulänglichkeit der sogen. gebildeten Gesellschaft der Kunst gegenüber einer scharfen, aber treffenden Kritik, indem er sie als dem Zwang der Presse, der Mode, ja der Laune unterworfen zeigt. Eine Gesundung des gegenseitigen Verhältnisses von Künstler und Publikum erwartet er davon, daß beide Teile ihre Persönlich der Wahrheit herausbilden und diese innere Wahrh d

der Kunstleistung walten lassen. Die überaus klar disponierte und geschmackvoll geschriebene Abhandlung kann mit Nutzen auch unsern Primanern in die Hand gegeben werden.

Buchner, Wilhelm, Leitfaden der Kunstgeschichte. 10., sehr bereicherte Aufl. Essen 1906. G. D. Baedeker. VI u. 307 S. 8°. geb. 4 M.

Wenn in den früheren Auflagen die Abbildungen seit Beginn der Neuzeit fast versiegten und dabei die Malerei überhaupt nicht berücksichtigt war, so hat die vorliegende zehnte diesen Mängeln durch besseres Papier, größeres Format und die hierdurch ermöglichte Hinzufügung von 124 neuen Abbildungen, zumeist Autotypien, in ausgiebigster Weise abgeholfen. Gegen deren Auswahl ist im ganzen nichts einzuwenden. An Stelle der verwaschenen römischen Kopie Fig. 72 wäre die trotz der Verstümmelung so reizvoll frische Niobide Chiaramonti besser am Platz gewesen; technisch verunglückt sind Fig. 76, 77, 230, 269. Auch Fig. 91 darf sich neben der trefflichen Fig. 90 (Juno Ludovisi) nicht sehen lassen. Der Text ist im wesentlichen derselbe geblieben, nur die Einleitung und die die „Jetztzeit" (warum nicht Gegenwart?) betreffenden Teile sind umgestaltet und vermehrt worden. So wird u. a. Lenbach besser gewürdigt und Hans von Marées neu eingeführt. Falsche Vorstellungen erwecken leicht die Überschriften „Bildnerei, Malerei der Römer", wo es sich fast nur um Werke griechischen Geistes handelt, aufgeräumt könnte endlich auch werden mit Ausdrücken wie „die ungeteilte Waltung des Perikles" (S. 24). Mit einer hoffnungsfreudigen Ausschau auf die neue Kunst klingt das Werk aus, dessen Eingang ein wohlgelungener Originalfarbendruck nach Holbeins Johann Gisze bedeutungsvoll schmückt.

Bonn. Paul Brandt.

Hess, Wilhelm, Die Bibel. Tübingen 1906. J. C. B. Mohr. 2. Aufl. 87 S. 8°. geb. 1,40 M.

Von dem Büchlein, das sich als „Praktische Einführung in Inhalt und Verständnis der Heiligen Schrift für höhere Lehranstalten" gibt, liegt die zweite Auflage vor, die gegenüber der ersten nur geringe Änderungen aufweist. Der kleine Abschnitt über Textgestaltung (§ 5, 1) ist, weil für den Unterricht entbehrlich, mit Recht weggefallen, ebenso die Tabelle und die Zeittafeln am Schlusse, die in einem geschichtlichen Leitfaden besser Platz haben. Für die Bücher des Alten Testaments ist die Reihenfolge der Lutherbibel beibehalten; besser wäre hier wohl die Anordnung nach der Entstehungszeit, wie sie der Verf., das erstere Prinzip verlassend, bei den paulinischen Briefen angewendet hat. Das Schriftchen, das freimütig und mit pädagogischer Besonnenheit die Resultate der Einleitungswissenschaft verwertet, wird für einen Unterricht gute Dienste tun, in dem alle biblischen Bücher kurz nach Inhalt und Verfasser besprochen werden; die preußischen Lehrpläne bieten für eine solche Einführung in die Bibelkunde wenig Raum, da der Unterricht in Quarta sich hier auf das Elementare zu beschränken hat.

Resa, Fritz, Die Propheten. Erlesene Worte aus ihren Werken. Tübingen 1906. J. C. B. Mohr. IV u. 120 S. 8°. 1,20 M.

Ohne Zweifel ist des Verfassers Forderung berechtigt, daß die Propheten

selbst zum Volke reden müßten, auch zu unseren Schülern. Daß vom alttestamentlichen Unterricht der Prophetismus das Wertvollste sei, dieser Gedanke beherrscht jetzt ja mehr als früher die Praxis. Aber vielfach wird doch mehr eine Darstellung des Lebens und Wirkens der Propheten gegeben, eine Einführung in ihre Ideen, in ihre Bedeutung, und dazu drängt auch der Mangel an geeigneten Lehrmitteln. Das Alte Testament als Ganzes wird kaum noch gebraucht, es würde in der Übersetzung Luthers auch nicht genügen; das biblische Lesebuch bietet auf diesem Gebiet meist zu wenig. Da ist denn die vorliegende Sammlung mit Freuden zu begrüßen, die dem Schüler die gewaltigen Lieder selbst vor Augen stellt. Die Übersetzung schließt sich an die neueren Meister auf diesem Gebiet an. Was die Auswahl angeht, so dürfte kaum eine für die Geschichte des Prophetismus bedeutsame Stelle fehlen.

Allerdings darf man nicht erwarten, daß die Schönheit, Tiefe und Gewalt dieser Lieder sich nun immer unmittelbar am Schüler bezeugen werde. Dazu ist die Sprache, sind die Verhältnisse zu fremdartig. Das erklärende Wort des Lehrers wird unbedingt hinzukommen müssen, und der Verfasser würde sich ein weiteres Verdienst erwerben, wenn er in einer neuen Ausgabe die notwendigen Erläuterungen hinzufügen wollte. Denn wenn er sich als Leser für sein Büchlein „die Gemeinde in Schule und Haus" wünscht, so muß er dieser auch das Verständnis vermitteln, auf das viele dieser Lieder, so wie sie jetzt dastehen, ohne weiteres nicht rechnen dürfen. — In der Anordnung hat sich der Verfasser an die Lutherbibel angeschlossen, so daß nicht einmal Deuterojesaja sich von dem ersten Teil abhebt. Die chronologische Anordnung wäre vielleicht doch besser; sie würde das Verständnis erleichtern helfen.

Liedke, Heinr., Alte und mittlere Kirchengeschichte. Herausgegeben von Prof. Evers. 24. Heft der Hilfsmittel zum ev. Religionsunterricht. Berlin 1906. Reuther u. Reichard. VIII u. 113 S. gr. 8°. 1,80 M.

Es ist dem frühverewigten Verfasser noch vergönnt gewesen, das 3. Heft seiner Kirchengeschichte fertigzustellen und damit für die „Hilfsmittel" seinen wertvollen Beitrag abzuschließen. Zwar hat die tückische Krankheit ihm zuletzt das Schaffen sehr erschwert, aber in der Arbeit selbst merken wir nichts von einem Mattwerden der geistigen Kraft. Da finden wir dieselbe reiche Belesenheit in der wissenschaftlichen Literatur, dieselbe ruhige Klarheit und Besonnenheit des Urteils, dieselbe pädagogische Sicherheit in der Auswahl des Stoffes wie in den früheren Heften. Und diese letzte Arbeit hat der nun gleichfalls schon heimberufene Direktor Evers dem jüngeren Freunde aus der Hand genommen, aus dem reichen Schatz seines Wissens ergänzt und sprachlich ausgestaltet. So ist sie ein schönes Zeugnis ebenso für die ganz hervorragende Befähigung Liedkes als Religionslehrer wie für das Zusammenwirken dieser beiden durch dieselbe Liebe zur Wissenschaft und zur Jugend verbundenen Männer. Der Verfasser meint zwar in seiner bescheidenen Art im Vorw[illegible] l „gerade an diesem Heft am meisten zu tadeln und au[illegible] ermeisten prinzipielle Fragen zu besprechen und [illegible] er möchte es daher nur als einen Versuch der [illegible] angesehen wissen.

Aber man wird getrost sagen dürfen, daß dieser „Versuch" für jeden Religionslehrer eine wertvolle Gabe bedeutet, nicht nur, weil hier eine reiche und zuverlässige Stoffsammlung geboten ist, sondern vor allem, weil die Art, wie die wissenschaftliche Literatur für den Unterricht fruchtbar gemacht worden ist, zur Nachahmung und zum Weiterbauen antreibt.

1. **Thrändorf** und **Meltzer,** Kirchengeschichtliches Lesebuch für Oberklassen höherer Schulen. I. Teil: Alte und mittelalterliche Kirchengeschichte von Dr. H. Meltzer. XVI u. 128 S. geb. 1,50 M. 1906. II. Teil: Reformation und Gegenreformation von Dr. H. Meltzer. XII u. 167 S. geb. 1,60 M. 1906. III. Teil: Neuzeit von Dr. E. Thrändorf. 2. Aufl. 96 S. geb. 0,90 M. 1903.
2. **Thrändorf** und **Meltzer,** Kirchengeschichtliches Lesebuch. Kleine Ausgabe. X u. 276 S. geb. 1,85 M. 1906. Dresden, Bleyl und Kaemmerer.

Das Prinzip dieses Lesebuchs wird im Vorwort zum 2. Teil dahin angegeben: „Es handelt sich darum, die Grundgedanken der führenden Geister, wie sie besonders in deren Hauptschriften ihren klassischen Ausdruck gefunden haben, in nicht zu knapper Auswahl und unter gewisser Wahrung des Zusammenhangs darzubieten." Die Überzeugung, daß nicht nur über die großen Männer im Unterricht zu handeln sei, sondern daß diese selber zur Seele der Schüler sprechen sollten, setzt sich immer mehr durch. Und gewiß ist es dann besser aus solchen Schriften, die für die führenden Geister und ihre Sache besonders bezeichnend sind, ausführlichere Stellen beizubringen, als dies z. B. in dem Lesebuch von Rinn u. Jüngst hinsichtlich der reformatorischen Hauptschriften Luthers geschehen ist. H. Meltzer bietet hier und überhaupt für die ganze Reformationsgeschichte reicheren Stoff, und wenn aus dem großen Katechismus Luthers und der Apologie Melanchthons noch einige echt evangelische Gesichtspunkte beigebracht und die Artikel 22—28 etwas ausführlicher zitiert würden, so dürfte kaum etwas für diese wichtige Epoche zu vermissen sein. Für Luthers Verhör in Worms würde ich den Bericht Aleanders empfehlen, der sich bei Balan findet. Schwieriger ist die anfangs gekennzeichnete Aufgabe eines solchen Lesebuches für die alte und die mittelalterliche Kirchengeschichte zu lösen.

Denn von Augustinus und einigen anderen Männern abgesehen, kann hier das persönliche Element im Unterricht gar nicht so zur Geltung gebracht werden; es wird sich da vielmehr um ein Quellenbuch für die kirchengeschichtlichen Ereignisse und Zustände handeln. Etwas mehr hätte zum arianischen Streit geboten werden müssen. Aus den Schriften des Arius und seiner Anhänger lassen sich zur Kennzeichnung seiner Auffassung manche Stellen anführen, die in die eigentliche Streitfrage tiefer einführen als die bekannten Schlagwörter. Solche Aussprüche, die uns die Persönlichkeit begreifen lehren, sind doch wertvoller als Einzelheiten zum Verlauf des Streites. Daß die Didache mit ihren für Kenntnis der Gemeindeorganisation und des Kultus so wichtigen Bestimmungen und das den alten Orthodoxismus kennzeichnende Athanasianum fehlt, erklärt sich wohl aus der Voraussetzung, daß hier der Leitfaden das Erforderliche bringen wird. Aus der Kirchengeschichte des Mittelalters scheint mir der Bericht über den Liebesroman des Abälard und der Héloise entbehrlich, während zur Charakterisierung der Mystik

auch einige Stellen hätten beigebracht werden können, aus denen sich die Ausartungen und Gefahren dieser Richtung erkennen ließen. Auch für den 3. Teil finde ich einige Ergänzungen wünschenswert: Einblicke in das Wesen und Walten der Orthodoxie des 16. Jahrhunderts, die Unionsurkunde von 1834, einzelne Sätze des Syllabus. Im ganzen aber ist auch hier die Auswahl durchaus zu billigen; sie zeugt ebenso von wissenschaftlicher Gründlichkeit wie von pädagogischer Erfahrung.

In der kürzeren Ausgabe ist der Inhalt auf etwa zwei Drittel zusammengezogen. Doch ist im 3. Teil auch manches hinzugefügt. Die Stellen aus Kant und Goethe, aus Schopenhauer und Nietzsche sind trefflich gewählt, doch ist mir der Wert solcher Zitate hinsichtlich der beiden letzteren wenigstens zweifelhaft. Eine wirkliche Einführung in die Gedankenwelt der Philosophen können sie doch nicht bieten; und wird nicht leicht im Schüler das Gefühl erweckt, er „kenne" nun doch auch etwas von Schopenhauer und Nietzsche? Dagegen ist es durchaus zu billigen, daß ein Einblick in den Kulturkampf und vom Syllabus ein kurzer Auszug gegeben ist. Alle Urkunden sind in diesem Kirchengeschichtlichen Lesebuch (in beiden Ausgaben) nur in der deutschen Übersetzung angeführt. So ist das Buch für alle Arten der höheren Schulen brauchbar. An einzelnen, besonders wichtigen Stellen wäre aber doch wohl der Originaltext angebracht, vielleicht in Klammern oder Fußnote. Ich denke etwa an das bekannte Wort Augustins ‚Tu nos fecisti ad Te' (Bei Meltzer: „Du Herr, hast uns geschaffen mit der Sehnsucht nach dir"). Jene Erwägung drängte sich mir auch beim Syllabus auf, bei dem es auf den genauen Wortlaut ja so sehr ankommt; so ist Satz 24 in der Übersetzung ungenau geworden (vis inferendae = Gewalt auszuüben).

Der Preis des Buches, namentlich der kleineren Ausgabe, ist niedrig gehalten, so daß den Schülern billig zugemutet werden kann, daß sie sich diese wertvolle Ergänzung zum Kichengeschichtlichen Leitfaden anschaffen.

Düsseldorf. R. Peters.

v. Schubert, Grundzüge der Kirchengeschichte. 3. Aufl. Tübingen 1906. J. C. B. Mohr. VIII u. 299 S. 4 M.

Von dem trefflichen Grundriß liegt nunmehr die 3. Auflage vor. In dem Schlußabschnitt sind die neuesten Wendungen in Rußland und Japan berücksichtigt. Da im übrigen tiefergreifende Änderungen nicht vorgenommen sind, verweise ich auf die Besprechung der 2. Auflage S. 203 dieses Jahrganges der Monatschrift.

Münster i. W. Wilh. Koppelmann.

Eine alte und eine neue Gedichtsammlung. 1. Wolffs poetischer Hausschatz des deutschen Volkes. Unter Mitwirkung von Dr. Willy Scheel völlig erneuert von Dr. Heinrich Fränkel. 30. Aufl. Ausgabe für den Schul- und Unterrichtsgebrauch. Leipzig 1907. O. Wigand. VIII u. 804 S. gr. 8°. geb. 6 M. — 2. Was die Zeiten reiften. Gedichte aus acht Jahrhunderten. Ausgewählt u. herausgegeben für Schule u. Haus von der liter. Kommission der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Leipzig 1908. R. Voigtländer. 299 S. 8°. Geb. 1,80 M.

„Der Mensch braucht den Dichter, um das auszusprechen, was er selbst nicht

auszudrücken vermag. Von einer Erscheinung, von einer Empfindung wird er ergriffen, er sucht nach Worten, seinen eigenen Vorrat findet er unzulänglich, und so muß ihm der Dichter zu Hilfe kommen; der ihn frei macht, indem er ihn befriedigt." Dieses Goethe-Wort ist mit andern Leitsätzen dem in neuem Gewande auftretenden alten Hausfreunde so vieler, vieler deutscher Familien mit auf den Weg gegeben, wie ja sein erstmaliges Erscheinen im Jahre 1839 auch auf eine Goethesche Idee zurückging. Den Grundzug seines Wesens hat Wolffs poetischer Hausschatz, wie man das bei so bewährten alten Freunden selbstverständlich findet, getreu bewahrt. Denn auch jetzt bietet er eine literaturgeschichtlich orientierte Sammlung epischer und lyrischer Gedichte unseres Volkstums. Sie beginnt mit einem Götterliede aus der Edda, bringt Proben aus dem Heliand, Nibelungenlied, Gudrun, Parzival, der mhd. Lyrik, der Literatur des 16. bis 19. Jahrhunderts, wobei die größeren Epen, wie Klopstocks Messias, Wielands Oberon, Goethes Hermann und Dorothea in Bruchstücken dargeboten werden, um dann eine reiche, ja überreiche Fülle von Lyrik im weitesten Sinne bis zu der Ostpreußin Agnes Miegel und dem Wiener Stefan Zweig, geb. 1879 bzw. 1881, uns vorzuführen. Der Vergleich mit der mir zu Gebote stehenden 18. Auflage, der letzten von Wolff selbst besorgten, vom Jahre 1858, zeigt den Fortfall einer Unmenge veralteter, minderwertiger Ware, aber leider auch recht wertvoller Dichtungen, wie „Es kommt ein Schiff geladen", „Komm', Trost der Nacht, o Nachtigall", Schillers „Reiterlied aus Wallensteins Lager", sein „Spaziergang", „Worte des Glaubens" u. a. Und freier war der Standpunkt der alten Sammlung jedenfalls, die doch auch für „Schule und Haus" bestimmt war, denn sie enthielt noch Gedichte, wie Goethes „Braut von Korinth", „Der Gott und die Bajadere", „Christel", freilich auch die mit Recht jetzt fortgelassenen „Der Knabe und die Jungfrau" von E. M. Arndt, „Die Nachtfeier der Venus" von Bürger, Schillers „Triumph der Liebe" u. a. Für künftige Auflagen schlage ich doch vor, alle Bruchstücke der größeren Epen ganz fortzulassen, da sie doch nur Kostproben sein können und dafür einige der genannten Gedichte wieder aufzunehmen. Daß bei der großen Fülle des Dargebotenen auch jetzt noch manches Mittelgut unterläuft, ist natürlich nicht zu vermeiden, der lehrhafte Zweck tritt bei vielen Gedichten noch zu stark in den Vordergrund. Wer mit mir der Meinung von Avenarius ist, daß Kunstgenuß letzten Endes nichts anderes bedeutet als erlesenen und verdichteten Genuß des Lebensgefühls, der wird bei mancher Dichtung nicht auf seine Kosten kommen. Man ist eben heute in ästhetischen Dingen anspruchsvoller geworden, was doch ein erfreuliches Zeichen ist, und möchte in der Lyrik statt zehn oder zwanzig wohlvertrauter gleichartiger Töne lieber einen oder zwei eigenartige neue hören, mag dabei auch ein Dutzend neuer Namen von Dichtern des 19. oder 20. Jahrhunderts nicht zur Geltung kommen.*) Indessen es überwiegt doch bei weitem das Gute und künstlerischen Ansprüchen Genügende in der Sammlung und auch sie zeigt erfreulicherweise, daß auch unter den Gedichten

*) Neben der hier besprochenen Ausgabe für den Schul- und Unterrichtsgebrauch gibt es von jetzt ab noch eine Erweiterte Ausgabe, die mir aber nicht bekannt geworden ist.

der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts schon eine ganze Reihe stillschweigend einen Kanon zu bilden anfangen, die eine Auslese des Besten darstellen, ich denke natürlich vorzugsweise an Hebbel, Keller, C. F. Meyer, Fontane, Annette v. Droste, aber auch an Liliencron, und so wird es auch wahrscheinlich bei Holz, Dehmel, Karl Busse, Lulu von Strauß-Torney, Börries Frh. v. Münchhausen u. a. werden. Und daß auch dem Humor immer mehr sein wohl verbrieftes Recht zuteil wird, dafür hat der neue Herausgeber gleichfalls vortrefflich gesorgt. Mit dem Verfasser des zielsicheren Geleitwortes, Wilhelm Münch, wünsche auch ich, „daß die stille Freude an edler deutscher Poesie auch jetzt noch und namentlich auch in Zukunft die Mitglieder der Familie verbinde und ihr Zusammenleben veredele", und bin überzeugt, „daß die heranwachsende Jugend vor allem dieses Einsenkens in das Meer des poetisch Schönen und Tiefen bedarf". Dazu aber wird der alte vertraute Hausfreund, Wolffs poetischer Hausschatz, auch in seinem neuen Kleide sehr geeignet sein.

Die zweite, ganz neue Anthologie, Was die Zeiten reiften, die dieselbe Tendenz hat, wie Wilh. Vespers „Ernte aus acht Jahrhunderten", beschränkt die Zahl ihrer Dichter auf 40 (in Wolffs Hausschatz kommen 392 Stimmen zu Gehör). Den Reigen eröffnet der Ritter von Kürenberg, ihn schließt Anzengruber, so daß also alle im engeren Sinne modernen, wie Liliencron und die nach ihm, nicht mehr aufgenommen sind. Wenn aber auch Hebbel, Annette, C. F. Meyer, Keller, Storm, ja Mörike fehlen, so scheinen diese und ähnliche einer besonderen Sammlung vorbehalten zu sein, obwohl ein Vorwort darüber nichts meldet. Die getroffene Auswahl aber aus dem angegebenen Zeitraum ist eine sehr feine Lese herrlicher Edeltrauben. Der Charakter der Sammlung wird deutlich, wenn man sieht, daß schon der Zahl der Gedichte nach Goethe, Uhland, Heine, das Volkslied, Eichendorff, Lenau am stärksten vertreten sind, daß M. Claudius' Muse zwölf ihrer frischen, herzgewinnenden Kinder geschenkt hat, Christian Günther deren sechs, während Klopstock ganz fehlt — in der Wolffschen Sammlung fehlt Günther leider ganz, von Klopstock sind drei Oden aufgenommen und ein Stück des Messias. — Die Dialektdichtung bietet Simon Dach aus älterer, Grübel, Hebel, Seidl, Brinkmann, für den Wolff Reuter hat, aus neuerer Zeit. Erfreulich ist es, daß Hopfens Sendlinger Bauernschlacht aufgenommen ist. Die Ausstattung ist durch Papier, Druck, sowie den diskreten Buchschmuck und den freilich ein wenig zu stark biedermeierschen Einband ganz vortrefflich. Die Hamburger Lehrervereinigung hat mit dieser Auswahl einen neuen Beweis ihrer Befähigung zur Verbreitung künstlerischer Bildung abgelegt. Die Sammlung gleicht recht wohl jener Kapelle in Goethes Gedicht, an deren gemalten Fensterscheiben nur die echten Kinder Gottes sich zu erbauen vermögen, auf die „bedeutend wirkt ein edler Schein".

Friedeberg (Nm.). Paul Lorentz.

Stier-Somlo, Fritz, Politik. Leipzig 1907. Quelle und Meyer. VI u. 166 S. 8°. geb. 1,25 M.

Mit dem Wissen und Verständnis in politischen Dingen ist es bei uns im allgemeinen nicht gerade erfreulich bestellt. „Die Verfassung Deutschlands und der

staaten ist in der breiten Schicht des Bürgertums fast gänzlich unbekannt. Man frage doch einen nicht im politischen Leben stehenden Bürger, und es wird nicht so leicht sein, von vornherein eine richtige Antwort zu erhalten auf die Frage, ob das Abgeordnetenhaus oder das Herrenhaus preußische oder Reichseinrichtung ist, ob der Bundesrat sich auch in preußische Angelegenheiten mischen darf, ob der Reichskanzler in Preußen etwas zu sagen hat oder nicht und dergleichen mehr." Hat Stier-Somlo mit solchen und ähnlichen Klagen recht? Wohl nur zu sehr! Die geschichtlichen Ursachen dieses Mangels an politischer Bildung legt er (S. 10 ff.) richtig dar und bezeichnet deshalb als „vielleicht allzu kühn" seinen Versuch, der großen Zahl gebildeter Deutschen in einem überaus engen Rahmen eine Vorstellung von dem zu geben, was die Politik als Wissenschaft umfaßt. Natürlich konnte er nicht alles darlegen, was zum vollständigen System der wissenschaftlichen Politik gehört.

Der erste Teil (bis S. 70) mit sieben Abschnitten behandelt: Politische Bildung, Grundbegriffe und Politik im Kreise der Wissenschaften; der zweite, „Verfassungspolitik" überschrieben, zerfällt in sieben „Kapitel", von denen fast alle wieder in Unterabteilungen gegliedert sind. Ich hebe daraus hervor: Begriff und Wesen des Staates, die natürlichen und sittlichen Grundlagen der Staatenbildung und Staatenerhaltung, Entstehung und Untergang der Staaten, die staatlichen Elemente, die Staatszwecke, die Lehre von den Staatsformen, Staatsverfassung und Staatsorganen, die politischen Parteien.

Man wird gern anerkennen, daß der Verfasser die Ergebnisse der jüngsten deutschen Geistesarbeit auf dem Gebiete der politischen Theorien knapp zusammengefaßt und dabei seine eigene Ansicht zum Ausdruck gebracht hat. Der Staat ist nach ihm „die mit unabhängiger Herrschaftsmacht ausgestattete Verbandsperson oder Körperschaft seßhafter Menschen in geschlossener Einheit" (S. 77). In bezug auf das Verhältnis zwischen allgemeiner Staatslehre und Politik folgt Stier-Somlo den sehr bedeutenden Untersuchungen Jellineks und schreibt der Staatsgewalt vier Grundmerkmale zu: allumfassend, unverantwortlich, souverän und unteilbar; wie in seinem Preußischen Staatsrecht I, 19 f., so betont er auch hier S. 121, daß Souveränität und Staatsgewalt nicht gleichbedeutend sind; das Dreiklassenwahlrecht hält er für reformbedürftig, die Einführung des Reichstagswahlrechts auch in Preußen aber für „ein Unglück" (S. 149); nach seiner Auffassung liegt eine Verbesserungsmöglichkeit insbesondere für Preußen und Sachsen im Pluralwahlrecht. In dem Streite zwischen den Jungrankianern und der Schule Lamprechts nimmt unser Verfasser eine vermittelnde Stellung ein und hält seine Polemik stets in angemessenen Grenzen. Literarische Hinweise gibt er in großer, fast zu großer Zahl; wenigstens für die weiten Kreise des gebildeten Publikums ist die Anführung vieler Fachzeitschriften doch ziemlich wertlos. Genauer aber hätte die „feinsinnige" Schrift Adlers (S. 45) angeführt werden müssen. — Ob alle die vielen, in der Wissenschaft nun einmal unentbehrlichen Fremdwörter von allen den Lesern, auf die Stier-Somlo rechnet, stets verstanden werden? Er gebraucht übrigens erfreulicherweise nicht gerade oft unnötige Fremdwörter, abgesehen von „Faktor" und „Moment", von denen sich manche Gelehrte offenbar gar nicht mehr trennen können.

Für höhere Schulen kann das Büchlein nur insofern in Betracht kommen, als es den Lehrer in ständiger Fühlung mit den Fortschritten der Wissenschaft hält und ihm so ermöglicht, die bereits erworbenen Kenntnisse zu erweitern oder zu vertiefen. Einzelne Schüler, die ganz besondere Begabung und Neigung für Staatswissenschaften haben, können vielleicht einzelne Abschnitte mit Nutzen lesen, etwa die über Staatsformen, Verfassungen und Volksvertretung.

Die Schrift gehört zu der von Dr. Paul Herre unter dem Titel „Wissenschaft und Bildung" herausgegebenen Sammlung, die mit der bekannten Teubnerschen „Aus Natur und Geisteswelt" in Wettbewerb tritt. Soll dieser der Volksbildung wirklich zugute kommen, so dürfen die Bändchen nicht zu hastig hergestellt werden. Die Brauchbarkeit der „Politik" wird durch unverantwortlich viele Druckfehler und auch durch den Mangel eines Sachregisters bedauerlich beeinträchtigt. Doch ich will mit dem hoffnungsfreudigen Satze S. 20 schließen: „Wenn auch der Unterricht in öffentlich-rechtlichen und politischen Dingen, von der Bürgerkunde in den Volksschulen angefangen bis hinauf zur Universität, noch recht viel zu wünschen übrig läßt, so stehen wir doch auch hier am Beginn einer besseren Zeit."

Görlitz. E. Stutzer.

Seignobos, Charles, L'Histoire dans l'Enseignement secondaire. Mit Untertitel: Introduction à l'usage du Cours Ch. Seignobos. IV u. 55 S. kl. 8°. Paris 1906. Armand Colin. Nicht im Handel.

Ch. Seignobos, seit 20 Jahren außerordentlicher Professor für allgemeine Geschichte an der Universität Paris, gehört zu der Zahl von Gelehrten, die bei und nach der Neuorganisation des Sekundärunterrichts in Frankreich (1902) nicht nur kritisierend, sondern auch neuschaffend tätig gewesen sind. Bisher war das Geschichtspensum der höheren Lehranstalten auf einen fortlaufenden Kursus von Sexta bis Prima verteilt gewesen. Die Neuordnung dagegen (Unter- und Obergymnasium) verlangte einen Abschluß nach 4 Jahren (premier cycle) und eine Vertiefung des gleichen Pensums in den nächsten 3 Jahren (second cycle) dem gereifteren Verständnis entsprechend. Seit den letzten 30 Jahren war auch die Vorbildung der Historiker auf den französischen Universitäten eine vollkommenere geworden. Da nun im allgemeinen der Unterricht in der Geschichte von VI ab nur Fachleuten übertragen werden sollte (Programmes p. XXX) *), so konnten die bisherigen dürftigen und unmethodischen Lehrbücher weder nach wissenschaftlichen noch nach methodischen Gesichtspunkten genügen. Seignobos hat sich daher entschlossen, selber 4 Lehrbücher für den unteren und 5 für den oberen Zyklus (davon 2 im Verein mit A. Méltin) zu schreiben, die zusammen Fr. 37,50 kosten. Dies Beispiel zeigt nebenbei, daß der Aufwand für Schulbücher auch bei den französischen Schulen kein geringer ist.

Im vorliegenden Werkchen verbreitet sich Seignobes ausführlich über Ziel und Methode des Geschichtsunterrichts. Indem er mit der alten Über-

*) Plan D'Études Et Programmes D'Enseignement Dans Les Lycées Et Collèges De Garçons. (Arrêtés du 31 mai 1902.) Avec Les Modifications (Arrêtés des 27, 28 juillet et 8 septembre 1905.) Paris (Hachette) s. a.

lieferung bricht, führt er die neuen Wege, die er einschlägt und zeigt schließlich an Beispielen die Anwendung seiner Methode an bestimmten Fällen auf den verschiedenen Stufen des Unterrichts. Dementsprechend zerlegt der Verfasser den Stoff in vier Abschnitte, in deren erstem er seine Auffassung vom Gegenstand und Ziel des Geschichtsunterrichts zum Ausdruck bringt. Nach einem geschichtlichen Überblick wird zunächst die Notwendigkeit einer Revision der überlieferten Auffassung von der Rolle, welche der Geschichte in der Erziehung zukommt, dann die Daseinsberechtigung des Geschichtsunterrichts in unserer zeitgenössischen Gesellschaft erwiesen. Der Gegenstand dieses Unterrichts wird (in Übereinstimmung mit den Lehrplänen) in der Beschäftigung mit den großen politischen und sozialen Umgestaltungen gefunden, welche die Menschheit seit dem Altertum erfahren hat, insofern diese Umgestaltungen tiefe und dauernde Spuren hinterlassen haben. Das Ziel ist, den Schülern durch Einführung in die soziale und politische Welt das Verständnis für die Gegenwart zu erschließen. Hieraus ergibt sich die ausgedehnte Berücksichtigung der neueren Geschichte vom 16. Jahrhundert ab und zwar mit der Maßgabe, daß im Gegensatz zu früher auf das 18. und 19. Jahrhundert der Schwerpunkt gelegt wird. In diesem Abschnitt kommen zugleich die Umgestaltungen in der allgemeinen Stoffverteilung, das den verschiedenen Perioden zugewiesene Zeitmaß, die Wahl der zu lehrenden Tatsachen, schließlich der Geist des Unterrichts selbst zur Behandlung.

In den beiden nächsten Kapiteln folgen die Ausführungen über die Methode und die Lehrmittel. Von dem Grundsatze ausgehend, daß eine neue Auffassung neue Methoden und Lehrmittel erfordert, schickt Seignobos zunächst voraus, er habe versucht zusammenzufassen, was in einer dreißigjährigen Entwicklung auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts erwachsen sei. Seine Forderungen werden dann so formuliert: An Stelle des Hersagens von Diktaten oder Lehrbuchabschnitten hat von nun an die Verstandesarbeit des Schülers zu treten. Der Unterricht in der Klasse ruht auf einem System von Exerzitien (mit Analysen, Vergleichen, Kartenskizzen usw.) vor der Stunde, welche dieselbe Rolle spielen, wie die Vorbereitung auf Übersetzungen, Erzählungen, Aufsätze bzw. Vorträge (dissertations) in den anderen Unterrichtszweigen, besonders den sogenannten Literaturfächern. Das Material zu dem vom Lehrer gestellten Thema finden die Schüler in ihrem Lehrbuch. Es können auch mehrere Themata für einzelne Gruppen von Schülern gestellt werden. Dieses System wird darauf bis in alle Einzelheiten weiter ausgeführt. Es darf hier gleich vorweggenommen werden, daß sich im vierten Kapitel zahlreiche Beispiele dieser vorbereitenden Exerzitien (Themata und Material) für die Klassen VI—II finden. In I und in der Philosophieklasse können nach des Verfassers Meinung wegen des drohenden Baccalaureats, das alles Interesse der Schüler in Anspruch nimmt, höchstens kurze mündliche oder schriftliche Darlegungen verlangt werden. Über die Methode des Unterrichts in der Klasse erfahren wir weniger. Die Schüler werden, wenn sie in die Stunde kommen, ihre Sache schon in Umrissen kennen. Der Lehrer vergewissert sich, ob die Schüler wirklich vorbereitet sind und stellt klar, was mißverstanden ist. Daraus entwickelt sich seine eigene Darlegung. An anderer Stelle (S. 45) kommt dies noch so zum Ausdruck: „Der Lehrer soll die Stunde dazu verwenden, die Kenntnisse, welche

der Schüler mittels der Exerzitien erworben hat, zu prüfen, zu berichtigen, zu ordnen, zu ergänzen und begründend zu vertiefen."

Über die Bedürfnisse des Unterrichts ist Seignobos im allgemeinen gut unterrichtet. Er hat ihm zeitlebens seine Teilnahme gewidmet, zumal er mit seinen Schülern seit langen Jahren darüber im lebhaftesten Gedankenaustausch geblieben ist. Trotzdem scheint uns seine Stärke weniger in den methodologischen Ausführungen für den Klassenunterricht, als in den Anleitungen zur häuslichen Arbeit und vor allem in seinen Lehrmitteln, den Büchern selbst (instruments de travail) zu liegen. So ist u. a. zu bedenken, daß eine auch nur flüchtige Kontrolle von 30—40 „exercices" schon den größten Teil der Stunde wegnimmt. (2 Stunden Geschichte und 1 Stunde Geographie seit 1905 in allen Klassen.) Hinsichtlich der Lehrbücher sei schließlich noch kurz bemerkt, daß mit der Manier der alten abrégés, précis, cours d'histoire und choix de texte vollständig gebrochen ist. Der Verfasser gibt ein ganz neues Unterrichtswerk auf wissenschaftlicher Grundlage mit dem Zwecke, eine Sammlung von Materialien für die Vorbereitung und für die historischen Übungen in familiärem, nicht oratorischem Stile zu bieten. Die Bücher sind mit Abbildungen und Karten reich ausgestattet. Diese machen natürlich einen historischen Atlas sowie Anschauungsmaterial nicht überflüssig.

Die angezeigte Schrift enthält eine Fülle von Gedanken über den Wert der Geschichte für die Erziehung und über die Auswahl wie die Behandlung des Stoffes in klarer, außerordentlich gewandter Darstellung. Es empfiehlt sich für die Lehrerbibliotheken mindestens die Anschaffung des letzten Bandes des Geschichtswerkes von Seignobos, der die zeitgenössische Geschichte seit 1815 enthält. Die Verlagshandlung wird die Schrift des Verfassers über den Unterricht gern beifügen. Kein Geschichtslehrer wird sie lesen, ohne die mannigfachste Anregung daraus zu schöpfen.

Berlin. Hermann Krollick.

Schäfer, Dietrich, Kolonialgeschichte. Zweite Auflage. Leipzig 1906. G. J. Göschen. 151 S. kl. 8°. geb. 0,80 M.

Im III. Jahrgange dieser Monatschrift 1904, S. 701 ff. habe ich die erste Auflage des gediegenen Büchleins angezeigt mit besonderer Rücksicht auf die Brauchbarkeit in höheren Schulen sowohl für den Geschichtslehrer der Oberprima, wenn er gruppierende Gesamtwiederholungen anstellt, als auch für die Schüler, die es für die Berichte verwerten können. Bei der Wichtigkeit des Gegenstandes weise ich gern darauf hin, daß die zweite Auflage bis auf die Gegenwart fortgeführt ist; S. 137 wird die Konferenz von Algeziras erwähnt; ein neues, 53. Kapitel führt die Überschrift: „Der Stille Ozean" und enthält in ihrer ruhigen Sachlichkeit sehr treffende, wenn auch kurze, Ausführungen über die Stellung der jüngsten Weltmacht. Sonst ist die Stoffeinteilung unverändert geblieben. Revidiert hat der Verfasser das ganze Büchlein genau. In der neuen Auflage würde ich S. 63, Z. 14 v. u. hinzusetzen: „bis zum Ende des 16. Jahrhunderts" und S. 78, Z. 8 v. o. „wirtschaftliche"; S. 100, Z. 5 v. u. ist der Ausdruck „Teilung der Macht" nicht ganz zutreffend.

Görlitz. E. Stutzer.

Weltgeschichte, 6. Band. Mitteleuropa u. Nordeuropa. Herausgegeben von Hans F. Helmolt. Leipzig u. Wien. 1906. Bibliographisches Institut. gr. 8°. 630 S. geb. 10 M.

Das große Werk, an dem mehr als 30 deutsche Gelehrte mitgearbeitet haben und das nach der Vorrede im ersten, 1899 erschienenen Bande als Geschichte der gesamten Menschheit unter Gruppierung nach ethno-geographischen Gesichtspunkten gilt, nähert sich mit diesem 6. Bande, dem der nach der getroffenen, sachlichen Einrichtung der 7. und 8. schon vorangegangen sind, seinem Abschluß. Es soll ihn in einem 9. finden, der außer Nachträgen und einem willkommenen Rückblick, der das Überschauen des Ganzen ermöglicht, auch ein Gesamtregister bringen wird. Dieses Register wird dem Werk erst seinen vollen Wert geben, indem es seinen Reichtum enthüllt. Herr Helmolt bezeichnet es als ein Nachschlagewerk; es ist aber mehr als dies; denn wo man es zu Rate zieht, gibt es die Auskunft in lebendiger zusammenhängender Form und unter bestimmten Gesichtspunkten, und wer die Zeit und den Fleiß hat, kann es mit Vergnügen und Nutzen auch als ein Ganzes lesen. Wenn der Redakteur, der auch in diesem Bande mehrere Abschnitte selbst verfaßt hat, in der Vorrede zu diesem Teile bescheiden sagt, daß dies Werk die Geschichtswissenschaft ein wenig vorwärts gebracht habe, so unterschreiben wir dies mit voller Überzeugung und zollen unsern Dank zunächst dem Herausgeber, dem das Wunder geglückt ist, 37 deutsche Gelehrte bei einem nicht enzyklopädischen, sondern wesentlich darstellenden Werke unter einen Hut gebracht und darunter gehalten zu haben.

Wir haben unser Urteil über das Prinzip der Anordnung dieser Darstellung der Weltgeschichte und die Bedeutung des ganzen Unternehmens bei Besprechung der einzelnen Teile in diesen Blättern ausgesprochen und behalten uns vor, beim Erscheinen des letzten Bandes noch einmal zusammenfassend uns über die verschiedenen wichtigen, dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkte und die verschiedenen Möglichkeiten und Arten, die sogenannte Weltgeschichte zu betrachten und darzustellen, zu äußern. Dieser 6. Band besteht wiederum aus 11 Abschnitten, die wir als Monographien, von 8 verschiedenen Gelehrten verfaßt, bezeichnen können: die geschichtliche Bedeutung der Ostsee; die Deutschen bis zur Mitte des 14. Jahrhunderts; die Kelten; die Bildung der Romanen; Frankreich vom Aufkommen der Merowinger bis zum Ausgange der echten Kapetinger; die westliche Entfaltung des Christentums; die deutsche Kolonisation des Ostens bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts; Italien vom 6. bis ins 14. Jahrhundert, mit Ausblicken auf die folgende Zeit; die Kreuzzüge; der germanische Norden; Großbritannien und Irland: dieser letzte Abschnitt geht bis zum Jahre 1820. Die Darstellung im einzelnen verdient alles Lob, sie ist klar, einfach, sachlich, zuweilen selbst etwas trocken, und nur selten trifft man eine μετάβασις εἰς ἄλλο γένος, wie etwa zu Anfang des zweiten Abschnittes (von Professor Eduard Heick), wo die Darstellung der deutschen Geschichte in diesem Werk in wenig treffender Vergleichung mit einer „schönen Hausfrau und einer von ihr gegebenen Gesellschaft" eröffnet wird. „Sie beschränkt mit wehrendem Lächeln die Aufmerksamkeit, die ein einzelner ihr ausschließlich widmen möchte und lenkt die Augen, die ihr folgen, auf ihren Verkehr und Austausch mit den Gästen." Schon diese Aufzählung der Abschnitte aber enthüllt

uns eine Schwierigkeit, und sie wird von manchem Leser als Mangel oder Fehler empfunden werden: man sieht, die Zeitgrenze ist für die verschiedenen Abschnitte verschieden. Die Geschichte des einen Volkes verfolgen wir bis ins 13., des anderen bis ins 14., Großbritannien und Irland gar bis ins 19. Jahrhundert; auch ist bei der Gruppierung nach ethnographischem Prinzip, d. h. der getrennten Behandlung der Völker nicht zu vermeiden, daß derselbe Mann oder Gegenstand, z. B. Karl der Große an 2 und mehr Stellen und zwar wesentlich und notwendig unter denselben Gesichtspunkten behandelt wird. Der Band beginnt mit einer Erörterung der historischen Bedeutung der Ostsee. Diese Abschnitte über die weltgeschichtliche Bedeutung der Meere und Ozeane bilden im allgemeinen einen sehr wesentlichen und durchgängig sehr wohlgelungenen Bestandteil des Werkes. Auch taucht dies Moment in den folgenden Abschnitten dieses Bandes wohl da und dort wieder auf, aber es tritt doch sehr zurück, da es weder für die Kelten, noch für die deutsche, noch für die englische Geschichte das beherrschende Leitmotiv sein kann. Was haben Cäsar und Ariovist oder der ältere und jüngere Pitt oder die Geschichte Italiens mit der Ostsee zu tun?

Im übrigen freuen wir uns an dem Werk als einem rühmlichen Zeugnis deutschen Fleißes und deutschen nimmer rastenden Vorwärtsstrebens, und nicht bloß im ganzen, sondern auch in vielen einzelnen, unter anderem auch an den 7 Karten, 9 Farbendrucktafeln und 16 sonstigen Beilagen, auch den sonst nicht leicht zugänglichen Stammbäumen, welches alles auch diesem Band zur Zierde und nicht bloß zur Zierde gereicht. Es ist kein Zweifel und wir haben es schon bei Besprechung der seither erschienenen Bände hervorgehoben, daß wir hier eine sehr wertvolle Vorarbeit für eine künftige Weltgeschichte haben; ob wir oder unsere Enkel und Urenkel jemals eine solche Weltgeschichte erleben werden, können wir nicht wissen, und wagen es nicht zu hoffen. Es ist uns dieser Tage ein einst hochberühmtes Werk wieder unter die Augen gekommen Alexander von Humboldts „Kosmos, Entwurf einer physischen Weltbeschreibung": sein erster Band, ein Werk von unvergänglicher Schönheit, trägt an seiner Spitze ein Motto aus Plinius' Naturalis historia: *naturae vero rerum vis atque maiestas in omnibus momentis fide caret, si quis modo partes eius ac non totam complectetur animo.* In gewissem Sinne wird dies auch von dem Teile der Natur oder des Universums gelten, den wir Weltgeschichte zu nennen pflegen, daß erst das Ganze dem einzelnen Teile die fides, das Einleuchtende gebe: aber das geographisch-ethnische Prinzip wird nicht genügen, eine solche Darstellung zu einem Ganzen zu machen. Der Begriff Menschheit ist kein naturhistorischer; er ist ein ethischer und der Welt der Freiheit entsprungener; und deshalb wird man, wenn man eine Weltgeschichte und nicht bloß, was ja auch sein Recht hat, eine Naturgeschichte des Menschengeschlechts schreiben will, seinen Stand doch etwas höher nehmen und *cum grano salis* ein teleologisches Moment hinzuziehen müssen. Wir wissen wohl, daß dies Wort von der vornehmen Wissenschaft ungern gehört wird, daß z. B. Chamberlain in seinem Werk über die Grundlagen des 19. Jahrhunderts den Begriff Menschheit überhaupt ablehnt, und die ganze G eine Verherrlichung der germanischen Rasse hinausläuf erherrlichung der Rasse wie bei ihm bis zu der us und die Galiläer,

seine Landsleute, gar keine Semiten, sondern eigentlich germanischen Geblüts gewesen seien, so müßte man doch immerhin der geschichtlichen Entwicklung ein Ziel, eine Bestimmung, ein Sichhinbewegen und Fortschreiten zu einem solchen Ziel zuschreiben; nur eine solche Betrachtung des von Menschen Getanen und Erlebten können wir als Weltgeschichte bezeichnen. Bei dem Unterricht unserer Jugend wird der geographisch-ethnographische — sagen wir kurz — der Rassenstandpunkt niemals die Hauptrolle spielen dürfen.

Bonn. O. Jäger.

Lohmeyer, Julius, Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht. Mit Text von Gustav Gutknecht, Hermann Knackfuß, Hans Schultz u. a. Berlin 1889ff. Vereinigte Kunst-Institute vorm. Otto Troitzsch, Berlin-Schöneberg. Serie I—III à 12 M., Serie IV à Blatt 4,50 M.

Das Wandbild für den geschichtlichen Unterricht stellt den Künstler in der Regel vor eine schwer lösbare Aufgabe. Schafft er ganz nach künstlerischen Gesetzen, so trifft ihn leicht der Vorwurf, er sei nicht instruktiv genug; hält er sich zu eng an den lehrhaften Zweck, so wird er höhern Ansprüchen nicht gerecht. Im allgemeinen wird man den Künstlern der seit lange gut eingeführten und allmählich fortgesetzten Lohmeyerschen Wandbilder — an erster Stelle sind hier Knackfuß und Zick zu nennen — das Zeugnis nicht versagen können, daß sie ihr Schifflein zwischen der Klippe hier und der Sandbank dort glücklich hindurchgesteuert haben. Der letzteren zu nahe kommen vielleicht nur die beiden Blätter „Cäsars Triumphzug", der ersteren auf dem Blatt „Otto des Großen Sieg über die Ungarn" der König selbst mit Schwert und Michaelfahne auf seinem daherrasenden Gespenstergaul. Sonst aber finden sich ganz prächtige, von einer großen Kraft der Intuition zeugende Kompositionen, allen voran „die Schlacht bei Marathon" von Knackfuß, „die Gotenschlacht am Vesuv und Tejas Tod" von Zick; packend treten Gestalten hervor wie Gustav Adolf vor der Schlacht bei Lützen, der große Kurfürst bei Fehrbellin, Friedrich der Große bei Zorndorf. Andere Blätter haben wieder mehr als Kultur- und Trachtenbilder Wert, so die Scene aus der Schlacht bei Mühldorf, Karl der Große und die persische Gesandtschaft, das Mainzer Reichsfest von 1184, die Scene aus dem Kreuzzug Konrads III. u. a. Gerade für die Trachten gibt der beigefügte Text, der vielfach auch die Hauptquelle des Begebnisses wörtlich mitteilt, erschöpfende Auskunft.

Für die Benutzung der Bilder wird die Regel zu gelten haben, daß sie für die unteren und mittleren Klassen von unzweifelhaftem Werte sind; dort mögen sie die jugendliche Phantasie mit Formen und Farben füllen, können auch gelegentlich im deutschen Unterricht zu Beschreibungen und Schilderungen herangezogen werden. Nur die völlig auf künstlerischer Höhe stehenden werden auch auf den Oberklassen brauchbar sein.

Die technische Ausführung spiegelt die künstlerischen Schwankungen der letzten 20 Jahre wider; vielleicht entschließt sich der Verlag, um nicht von andern ähnlichen Unternehmungen überflügelt zu werden, dazu, sich bei dem weitern Ausbau der Sammlung des gegenwärtig auf einen so hohen Grad der Vollendung gebrachten farbigen Steindrucks zu bedienen, der hohe künstlerische Wirkungen zuläßt.

Bonn. Paul Brandt.

Drumann, W., Geschichte Roms in seinem Übergange von der republikanischen zur monarchischen Verfassung [oder Pompeius, Caesar, Cicero und ihre Zeitgenossen nach Geschlechtern und mit genealogischen Tafeln]. 2. Aufl. Herausgegeben von P. Groebe. 3. Band. Leipzig 1906. Gebr. Borntraeger. 829 S. 8°. 24 M.

Auch der vorliegende Band, dessen größten Teil die Geschichte Caesars in Anspruch nimmt, beweist, daß die neue Herausgabe des bewährten, aber seit langem vergriffenen Werkes in die richtigen Hände gelegt worden ist. Pietätvoll und einsichtig hat Groebe auch an diesem Bande seine Aufgabe durchgeführt. Die Verjüngung des Werkes zeigt sich zunächst in der gefälligen äußern Form, im Druck und in der Schreibweise, die heutigen Ansprüchen angepaßt sind; dagegen ist sowohl der Inhalt, wie dessen Einteilung geblieben, die Seitenzahlen der ersten Auflage sind am Rande angegeben. Wesentlicher ist, daß auch der Text der alten Auflage durchgehends unverändert geblieben ist, weil der Herausgeber sich darauf beschränkt hat, abweichende Ansichten nur in den Anmerkungen darzulegen. Ein solches Verfahren könnte gegenüber einem Werke, das seit 70 Jahren nicht mehr neuaufgelegt worden ist, allzu konservativ erscheinen, aber dieses Bedenken ist hier bei der wissenschaftlichen Gediegenheit des Buches und dem großen Einfluß, den es auf die spätere Forschung bis heute gehabt hat, nicht begründet. Gleichwohl wäre hier und da eine kleine Änderung des Textes dem Buche zustatten gekommen, ohne dessen Eigenart zu berühren. So war Drumanns Angabe, daß der Rheinübergang der Usipeter beim heutigen Emmerich „im Regierungsbezirk Kleve" erfolgt sei, schon beim Erscheinen der ersten Auflage ein Versehen, weil es damals den Regierungsbezirk Kleve nicht mehr gab. — Die Hauptarbeit Groebes steckt, wie schon gesagt, in den Anmerkungen. — Die zahlreichen Quellenangaben Drumanns hat er mit großer Sachkunde und Sorgfalt nachgeprüft und ergänzt, in besonders wichtigen Fragen auf die Ergebnisse anderer Untersuchungen hingewiesen und überall da, wo er mit Drumann nicht übereinstimmt, sein abweichendes Urteil kurz begründet. Nach dieser Richtung hätte er an einigen Stellen meines Erachtens noch weiter gehen dürfen. Beispielshalber gegenüber der Behauptung Drumanns, daß der junge Caesar durch die Gunst, die ihm sein Oheim Marius erwies, nicht bestimmt worden sei, sich früh an die Volkspartei anzuschließen. In der Darstellung des Usipeterkrieges schränkt Groebe das für Caesar günstige Urteil Drumanns zwar in einigen Punkten ein, hält aber, wie ich glaube, ohne ausreichenden Grund daran fest, daß die Germanen die diplomatischen Verhandlungen vor der Schlacht mit tückischen Hintergedanken geführt hätten. — Einen großen Teil der eigenen Forschungen hat der Herausgeber in einen Anhang verwiesen, namentlich einige längere Untersuchungen über Caesars Legionen und Feldzüge, sowie über den römischen Kalender in den Jahren 65—43 v. Chr.; den Schluß bildet eine vergleichende Übersicht des altrömischen und des julianischen Kalenders in den genannten für die Geschichte Caesars und des römischen Reiches bedeutungsvollen Jahren. Die hingebende und gründliche Arbeit, die der Herausgeber dem Werke gewidmet hat, setzt dieses wieder in den Stand, dem Studium der römischen Geschichte, gleich dem alten Drumann, ein ar[illegible]verlässiger Führer zu sein.

Köln.

Leo Bloch, Römische Altertumskunde. Mit 8 Vollbildern. (= Sammlung Göschen No. 45.) Leipzig 1906. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. Dritte, verbesserte Auflage. 173 S. kl. 8°. 0,80 M.

Wenn gleichen Brüdern gleiche Kappen zukommen, so haben auch gleiche Schwestern ein Anrecht auf gleiche Behandlung. Der Verlag Göschen war in der Lage, für die griechische und die römische Altertumskunde diese Gerechtigkeit zu üben. Ende 1905 erschien die griechische Altertumskunde der bekannten Sammlung in 3. Auflage und ein Jahr darauf die römische Altertumskunde. Beide Bändchen haben sich naturgemäß dasselbe Terrain erobert. Die römische Altertumskunde verdient, um das gleich zu sagen, dieselbe Anerkennung wie die früher von mir besprochene griechische Altertumskunde. Für ihre Brauchbarkeit spricht am besten die Tatsache, daß seit dem Erscheinen der 2. Auflage noch nicht ganz 5 Jahre verflossen sind. In bezug auf Anlage und Umfang gilt für die römische Altertumskunde dasselbe, was ich früher von der griechischen Altertumskunde gesagt habe. Ich muß aber hinzufügen, daß in der römischen der geographisch-ethnographische Teil mit Recht fortgeblieben ist. Die beigegebenen 8 Vollbilder halte ich, abgesehen von den Grundrissen, für überflüssig, da wohl jede höhere Schule — und dafür ist das Bändchen ja wohl zunächst bestimmt — eine ausreichende Sammlung künstlerisch-wertvoller Anschauungsmittel besitzt. Der Inhalt des Buches steht auf der mit Recht zu fordernden wissenschaftlichen Höhe; dafür bürgt schon der Name des Verfassers, der sich durch verschiedene Arbeiten auf dem Gebiete der römischen Altertumskunde und Kunstgeschichte bekannt gemacht hat. Wieweit die Änderungen und Verbesserungen der 3. Auflage im einzelnen gehen, habe ich nicht festgestellt. Ein Vorwort fehlt. Daß aber die neuesten Forschungen berücksichtigt sind, lehrt das Literaturverzeichnis. Es gibt nicht nur die neuesten Auflagen der betreffenden Werke, sondern führt auch bedeutende Neu-Erscheinungen auf, z. B. Wissowas, „Religion und Kultus der Römer" (1902), ein Buch, das die erste zuverlässige Schilderung der römischen Staatsreligion gibt. Des weiteren ist mir aufgefallen, daß die Kaiserzeit, die in der letzten Auflage als Anhang erschien, passend in die einzelnen Kapitel der Verfassungsgeschichte, der Staatsgewalten usw. eingefügt ist. Eine sehr anzuerkennende Neuerung und Verbesserung bedeutet dann nicht zuletzt das dieser Auflage beigefügte Register. Wenn nun auch anerkannt sein soll, daß der Verfasser den gelehrten Apparat für sein Kompendium, soweit es erforderlich war, zu Rate gezogen hat, so ist damit doch nicht gesagt, daß er für seine Ansichten in allen Fragen auf Zustimmung rechnen kann. Denn bei der Art der römischen Staatsverfassung, die eine so eigentümliche Entwicklung zeigt, weil sie nicht das Werk einzelner genialer Männer ist, sondern nach und nach aus dem Volke herausgewachsen ist, dürfte es in vielen Punkten unmöglich sein, jemals zu einer einheitlichen Auffassung und Anschauung zu gelangen. Das gilt namentlich von der Entstehung und Entwicklung der einzelnen Staatsgewalten und des Heeres. Hier möchte ich doch hinter etliche von Bloch vertretene Ansichten ein Fragezeichen setzen. Einige weniger schwierige Punkte, über die eine Verständigung leichter zu erzielen ist, greife ich heraus. Bloch behauptet

(S. 40), daß die Ädilen ihren Namen bekommen hätten von der Beaufsichtigung der zum öffentlichen Baudienst herangezogenen Plebejer. Daß Ädil mit aedes zusammenhängt, ist klar; aber die Annahme, daß diese Beamten den Namen „Templer" führen nach der aedes Cereris (der Patronin der Plebejer), in deren Tempel das plebejische Archiv mit der Sammlung der plebi scita und der sie betreffenden Senatsbeschlüsse von ihnen aufbewahrt und verwaltet wurde, dürfte doch die größere Wahrscheinlichkeit für sich haben. — Für die (S. 73) von Bloch Frontoffiziere genannten centuriones paßt nach unserer Heerordnung nur der Titel Unteroffiziere. — Unter agmen quadratum versteht Bloch (S. 76) das in breiter Front vorrückende Heer. Der Ausdruck „breite Front" ist wenig klar. Der Begriff agmen quadratum ist viel umstritten. Vielfach denkt man sich darunter die Marschordnung im Viereck mit dem Gepäck in der Mitte (bei Xenophon das πλαίσιον ἰσόπλευρον), eben das, was Bloch im folgenden als „hohles Karree" und als eine Formierung gegen Seitenangriffe bezeichnet. Neuerdings hat Th. Steinwender, Die Marschordnung des römischen Heeres zur Zeit der Manipularstellung (Danzig, 1907), Kapitel 6, den oft erwähnten, aber nirgends unbeschriebenen Begriff von neuem aufs eingehendste untersucht und kommt zu dem Resultat, daß unter agmen quadratum zu verstehen sei sowohl das gleich zu Anfang in gerader Front gerichtete, die Form eines Rechtecks bildende Heer, als auch das auf dem Vormarsche verschobene, aber unter Aufnahme von Reih und Glied wiederausgerichtete Heer. — Das (Marsch-) Lager bildet kein „Quadrat" (S. 77), sondern ein Rechteck, das oft recht verschoben war, da es sich naturgemäß in jedem Falle dem Gelände anzupassen hatte. Das haben uns die aufgedeckten Lager in Haltern, Oberraden, Neuß usw. (allerdings Standlager) gelehrt. Wenn Bloch weiterhin sagt: „Die Frontseite des Lagers sollte nach Osten liegen, doch änderte man dies vielfach nach dem Gelände und der Nähe des Feindes", so sind doch die Ausdrücke „Gelände" und „Nähe des Feindes" hier zum mindesten unverständlich. Betrachten wir die Überlieferung bei Polybius, Hygin und Vegetius (die alle das Marschlager im Auge haben), so erkennen wir, daß die Kastrametation von der Forderung, daß das Haupttor nach Osten gerichtet sei, schon früh absah. Nach Polybius ist die Front des Lagers die, welche für Zufuhr und Wasserholen am günstigsten liegt, nach Hygin die, welche dem Feinde zunächst liegt, und bei Vegetius heißt es: „porta autem, quae appellatur praetoria, aut ad orientem spectare debet aut illum locum, qui ad hostem respicit." — Statt (S. 80) nur das Gewicht des Gepäckes für den römischen Soldaten auf 20 kg anzugeben, hätte Bloch besser das Gesamtgewicht für Gepäck und Waffen mit 30 kg (bei unserer Infanterie 29,668 kg) genannt. — Hinter den großen Zahlen auf S. 124, 128 u. a. dürfte bei der Unglaubwürdigkeit derartiger Überlieferung ein Fragezeichen wohl am Platze sein. Einige andere Stellen sind mir aufgefallen, wo der Text nicht ganz verständlich ist oder zu falscher Auffassung verleitet. Dafür folgende Beispiele: S. 11 heißt es: „Bei jedem Schadenfeuer erschien der König persönlich, eine Verpflichtung, welche auf die Konsuln überging, welche Nero in großartigster Weise beim Brande Roms erfüllte, und welche noch heute der König von Italien nicht vernachlässigt." Da fällt mir doch der Ausruf ein: „Wie kommt

denn Pilatus ins Kredo?" Ist es doch Tatsache, daß Nero, gekleidet wie ein Saitenspieler, von seines Daches Zinnen dem von ihm selbst inszenierten Brande Roms zuschaute und zum Klange der Leier das Lied von dem Untergange Trojas sang. Es war die Tat eines Wahnsinnigen! Und auch der Umstand, daß er die niedergebrannten Stadtteile in größerem Glanze wiedererstehen ließ, ändert daran nichts. Das ganze Volk war aufs heftigste ergrimmt und erbittert. — S. 28 hätte ich das Kapitel über die Auspizien ausführlicher gewünscht. Bei dem Worte templum, das ursprünglich den für die Vogelschau vom Augur abgesteckten viereckigen Platz bedeutet, hätte passend auf die Herkunft von τέμνειν schneiden (vgl. ὅρκια τέμνειν, τέμενος, tempus usw.) hingewiesen werden können. Warum war ferner für die Römer ursprünglich links die Glücksseite und rechts die Unglücksseite? Über diese u. a. zum Verständnisse dieses Kapitels notwendigen Fragen handelt trefflich R. Engelmann, Zeitschrift für das Gymnasialwesen LVI Jahrgang 1902. — Was ist ferner auf S. 38 unter der „beweglichen Habe" zu verstehen, mit der die Bürger vor dem Amtslokal der Zensoren erschienen sein sollen? — Warum sind (S. 46) die praefecti Capuam Cumas (übrigens eine wenig bekannte und schon 13 v. Chr. abgeschaffte Behörde) nicht mit dem bekannten Namen quattuorviri iure dicundo benannt? Der gewählte Name hätte auch wohl eine erklärende Note verdient; das Gesagte scheint mir nicht zu genügen. — Ebenso dürften (S. 64) die Worte: „Drei Markttage (nundinae), d. h. mindestens 17 Tage" unverständlich sein. In der Klammer mußte es auch besser heißen trinum nundinum. Ob die Erklärung, die Bloch auf S. 166 (auf die übrigens hätte verwiesen werden müssen) für diese amtliche Frist gibt, zum Verständnisse genügt, ist mir sehr fraglich. Die „Neuntagezeit" heißt auch wohl nicht internundinum tempus sondern internundinium.

Zum Schlusse noch ein Wort über die Diktion. Die Darstellung zeigt durchweg eine erfreuliche Frische, was bei dem trockenen Stoffe gewiß Anerkennung verdient. Das Ganze erscheint wie aus einem Gusse. Nur um das Interesse zu bekunden, mit dem ich diese Altertumskunde durchgelesen habe, mache ich auf einige verfehlte Ausdrücke aufmerksam. Was heißt S. 65 „Die letzte Volksrede"? S. 81 heißt es wohl für „Kranz von Gras" besser „Kranz von Gräsern", S. 102 statt „Hutgeld" besser „Hudegeld", S. 103 statt „Futtergeld für die Reiter" besser „Futtergeld für die Pferde", S. 106 statt „Der Einzug der Steuern" besser „Die Einziehung der Steuern", S. 109 statt „Netzhaut" besser „Netz". Das Wort „Vorort" muß wohl überall da, wo es eine prägnante Bedeutung hat und den Ort bezeichnet, der den Vorsitz in irgendeinem Städteverbande führt, in Anführungszeichen stehen. Das ist nicht immer nachgeachtet.

Das, was ich in der Rezension der griechischen Altertumskunde desselben Verlages gesagt habe über den Betrieb der Altertumskunde an den höheren Schulen, dürfte auch hier Geltung haben. Man kann bei der Lektüre nicht jedes Kapitel berühren, viel weniger noch erschöpfen. Es gilt hier das Wort, was P. Cauer als Motto seiner Palaestra vitae vorsetzte: In multis versandum, in uno (alterove) habitandum.

Paderborn. Herm. Leppermann.

Schwarzenberg, Ad., Leitfaden der römischen Altertümer. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Gotha 1906. Fr. A. Perthes. XI u. 125 S. kl. 8°. 1,20 M.

Der Leitfaden, der nach drei Jahren in neuer Auflage erscheint, enthält die Abschnitte: die Bewohner Roms, die Staatsgewalten, das Rechts-, Finanz-, Kriegswesen, die Religionsgebräuche oder Kulte der Römer, das Privatleben der Römer, Italien und die römischen Provinzen und in einem Anhang: A. die Lebensbeschreibungen der in der Schule gelesensten römischen Schriftsteller und B. einen kurzen Abriß der römischen Literaturgeschichte. Man könnte fragen, ob nicht mit Nutzen eine kurze „Topographie der Stadt Rom" hinzuzusetzen wäre. Für den Anhang wird der Herausgeber vielleicht dazu kommen, die Abschnitte von A., die in der ersten Auflage allein vorhanden waren, unmittelbar vor die entsprechenden von B. zu stellen; so würde größere Einheitlichkeit erzielt, würden Wiederholungen vermieden.

Das „Büchlein" gibt sich ganz anspruchslos. Es soll eine Übersicht über das Wesentliche sein, dessen die Schule bedarf, und deshalb in der Hauptsache auch nur die Realien der Zeit vom Ende des dritten Punischen Krieges bis zur ersten Kaiserzeit geben. Die Darstellung ist einfach und klar; nicht selten ist freilich ein Ausdruck mißglückt (z. B. S. 56, Z. 7; S. 71, Z. 30; S. 84, Z. 22), und Flüchtigkeit ist öfter zu spüren. Die Anordnung ist übersichtlich; die Ausführungen sind knapp und doch wird selten in den gezogenen Grenzen zu wenig geboten. Genauere Beschreibungen verdienten z. B. das Pilum (44) und die Phalerae (51) nach den enthaltenen Exemplaren, eine eingehendere Schilderung der Triumphzug (52). Sachliche Ausstellungen sind aber leider in überaus großer Zahl zu machen, und daß sie zu machen sind, wiegt um so schwerer, als es sich um eine zweite „verbesserte" Auflage handelt. Es hat keinen Zweck, auf die zahlreichen Unrichtigkeiten und Versehen, die W. Gemoll in der Wochenschrift für klassische Philologie 1907, S. 431 ff. ausgeführt hat, noch einmal einzugehen; ich will nur auf ein paar andere aufmerksam machen. Das Intervallum des Lagers (48) ist nicht hinreichend erklärt; die Zahlen der Plätze für Circus und Amphitheater (60 f.) sind zu hoch angegeben: gerade in der behandelten Periode wären (61) die Naumachien zu erwähnen gewesen; mit Marmorplatten belegte Wände werden in Privathäusern Roms nicht gerade allgemein gewesen sein (71), und das, was über deren Erwärmung gesagt wird (72), ist in seinem zweiten Teile von den Thermen fälschlich übertragen und auch für die Thermen unrichtig dargestellt.

Wenn die vielen Fehler ausgemerzt würden, könnte das Buch für die Schule brauchbar sein. In beiden Vorreden aber scheint mir das Wort des Lehrers unterschätzt zu werden; es muß die Hauptsache bleiben; ein solches Buch kann aber das leidige Mitschreiben ersparen und ein dauernderer Besitz sein, als das Mitgeschriebene. Der Druck ist nicht ganz frei von Fehlern. Ein kurzer Index würde nicht schaden.

Jordan, H., Topographie der Stadt Rom im Altertum. Erster Band, dritte Abteilung. Bearbeitet von Ch. Hülsen. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. XXIV u. 709 S., 11 Tafeln. 16 M.

Zu Jordans Topographie der Stadt Rom im Altertum, deren Band I, 1 1878,

I, 2 1885, deren II. Band 1871 erschienen sind, ist in diesem Jahre Band I, 3, bearbeitet von Ch. Hülsen, herausgekommen. Von den früher erschienenen drei Teilen gibt I, 1 mehr allgemeines, II. die spätere schriftliche Überlieferung; von der Beschreibung der Stadt ist in I, 2 nur die des Kapitols und der Fora gegeben; die ganze übrige Stadt war I, 3 vorbehalten. Diese Ergänzung war also sehr zu wünschen, und daß Ch. Hülsen sie gab, ist hocherfreulich, aber lieber hätte man von ihm doch ein ganzes Neues gehabt. Die starke Ablehnung einer Neubearbeitung der anderen Bände, die in der Vorrede ausgesprochen wird, darf man vielleicht so deuten, daß Ch. Hülsen eine eigene, einheitliche Arbeit über Rom beabsichtigt.

Durchaus zustimmen wird man dem Verhalten des Verfassers gegenüber den Vorarbeiten Jordans, die ihm zur Verfügung standen. Auch die anderen Bände müßten von Grund auf neugearbeitet werden, und so mag man es bedauern, daß Lebendes zu Sterbendem und Totem getan ist. Zwischen den ersten und diesem Bande dehnt sich sehr bemerkbar die Breite der Errungenschaften wissenschaftlicher Forschung von zwanzig und mehr Jahren. Manche Berichtigung zu ihnen fällt nebenbei ab; auf weitausholende Kritik und Besserung wird mit Recht verzichtet. „Das Alte stürzt", in Rom zum Glück nicht mehr die Ruinen, aber viele scheinbar feste Türme, die die Forschung zu mühsam oder zu luftig aufgeführt hatte. Hülsen selbst muß das „es ändert sich" in diesem eben abgeschlossenen Bande fühlen. Vor allem ist es zu bedauern, daß die hochbedeutsame Arbeit von G. Pinza in den Monumenti dei Lincei XV, 1905 nicht mehr benutzt werden konnte; mancher Satz über die älteste Periode der Stadt wäre wohl anders geformt worden. Aber „neues Leben blüht" an unendlich vielen Plätzen in diesem Bande, und die Beschreibung der antiken Stadt wird für den wichtigsten Teil durch den schönen Führer „Das Forum Romanum" (²Rom 1905) von demselben Verfasser ergänzt.

Eine ungeheuere Arbeit steckt in diesen 709 Seiten und 11 Plänen; die Resultate einer Fülle von Einzelarbeiten, besonders auch des Verfassers, sind vereinigt; die literarische Überlieferung des Altertums und Mittelalters, die bildliche derselben Zeiten sind voll ausgenutzt; eine gewaltige Summe von Beobachtung und Forschung an Ort und Stelle, wie sie nur jemand leisten kann, der dauernd in Rom lebt, wird mitgeteilt; ein überwältigendes Material wird bequem vorgelegt, das man bisher an weitauseinanderliegenden Stellen mühsam sammeln mußte. Viele schöne Resultate liefert die von neuen eigenen Forschungen unterstützte Benutzung der Fragmente der Forma urbis. Die Angaben der Notitia dignitatum werden z. B. für den Nachweis über die verschieden starke Bewohnung des Marsfeldes verwertet; Inschriften, Münzen, Stempel auf Bleirohren und Ziegeln nicht vernachlässigt. Und doch macht sich immer wieder eine lobenswerte Zurückhaltung geltend, die wenn irgendwo hier mittelalterlichen und neueren Nachrichten und Vermutungen und noch ziemlich modernen Grabungsberichten gegenüber angebracht ist. Auch gegenüber den Ruinen selbst wird sie mit Recht geübt, wie gegen die „ältesten" Reste auf dem Palatin; und die Möglichkeit der Verschleppung einer Inschrift stark in Betracht gezogen. So ist ein Werk entstanden, das nach Analogie seiner älteren Brüder weniger zum Lesen als zum Nachschlagen bestimmt, aber doch auch lesbar geworden ist.

Die Beschreibung schließt an die der Fora an und umfaßt in der physikalisch gegebenen Reihenfolge Velia, Palatin, das Stadtgebiet von SW. nach NO, das Marsfeld, Trastevere. Die augusteischen Regionen kommen dabei nach Möglichkeit zu ihrem Recht; der Gang der Schilderung im einzelnen wird zu Beginn immer kurz angegeben. Geschichte und Beschreibung sind vereinigt; nur im Marsfeld und auf dem Esquilin drängte die Fülle der Überlieferung und des Erhaltenen auf Scheidung.

Ein Buch wie dieses wird, muß und soll im einzelnen manchen Widerspruch wecken, aber ein Vergleich mit anderen Topographien der Stadt Rom läßt seine Vorzüge in der Breite und in der Tiefe und in der Anordnung erkennen. Besonders auch Gymnasiallehrern ist seine Lektüre zu empfehlen; mancher wird dann erst merken, welche Fülle von Veraltetem noch immer in vielen für die Schule bestimmten „Realien", „Altertümern", „Einleitungen zu Schriftstellern" steckt. Erwähnen möchte ich z. B. die von Ch. Hülsen zuerst richtig aufgefaßten antiken Angaben über die Zahlen der Plätze in den Schaugebäuden, die von ihrer Ungeheuerlichkeit viel verlieren; hinweisen auf den Innenaufbau des Amphitheaters und den äußeren Aufbau der Moles Hadriani. Wer Hülsens einzelne Arbeiten kennt, oder die Freude hatte, unter seiner Führung das antike Rom zuerst kennen zu lernen, der findet hier eine Reihe von Ansichten wieder, die der Verfasser mit großer Wahrscheinlichkeit anderen gegenüber vertrat. Ich meine z. B. die Ansetzung des Tempels der Magna-Mater und die dadurch bedingte anderer Heiligtümer des Palatins, die Festlegung des Templum Augusti, die Ausführungen über die Domus aurea, wenn auch gerade hier einiges unsicher bleibt. Ältere falsche Ansichten, wie die über die Existenz der Titus-Thermen, werden dabei berichtigt. Der Leser findet aber auch anderes, das zum Teil einleuchtet, zum Teil noch der näheren Begründung bedarf, zum Teil auf Widerspruch stoßen wird. Erwähnt sei die Auffassung der Reste unter S. Maria in Cosmedin als die einer Halle, die Erklärung des Namens und der Bestimmung des Amphitheatrum castrense, die Bemerkungen über die Lage der Gärten des Mäcenas, der älteren und jüngeren Navalia, der Naumachia Augusti, des Diribitoriums, die Zuweisung der Ruine auf Piazza di Pietra an einen Hadrianstempel. Leider soll Jordans Topographie trotz dieser Ergänzung ein Torso bleiben, insofern, als das Weichbild, d. h. vor allem die Gräberstraßen nicht beschrieben werden sollen.

Die Pläne hätten schöner werden können. Man hat zugunsten der Billigkeit auf die Schönheit verzichtet und durfte es, da sie ihren Zweck, Altes und Neues deutlich nebeneinander zu zeigen, erfüllen; manche Namen sind freilich schwer lesbar. Sehr nützliche Register der Stellen, Inschriften, Münzen sind dem Hauptregister für alle Bände hinzugefügt, die durch dieses erst recht benutzbar werden.

Posen. C. Fredrich.

Luckenbach, H., Kunst und Geschichte, II. Teil: Abbildungen zur deutschen Geschichte. 2. Aufl. München und Berlin 1906. R. Oldenbourg. 96 S. gr. 4°. geh. 1,50 M., geb. 1,80 M.

Die nach dreijährigem Zwischenraum erscheinende 2. Auflage des vortrefflichen Hilfsmittels hat verhältnismäßig nur geringe Änderungen erfahren. Sie bewegen

sich in doppelter Richtung. Einmal ist, einer Andeutung des Ref. an dieser Stelle gemäß, die italienische Renaissance wenigstens in einigen Hauptwerken vertreten; so schwebt die von ihr abgeleitete deutsche Kunst nun nicht mehr so ganz in der Luft. Ferner ist die Reihenbildung weiter ausgebaut, so daß nun auch die Entwicklung des Altars, des Kruzifixes, des Reiterstandbildes einigermaßen verfolgt werden kann. Wirksam ist die Zusammenstellung der überzeugenden Buchkremerschen Rekonstruktion der Aachener Palastkapelle mit der Lorscher Klosterkirche, die Gegenüberstellung der Sixtinischen und der Holbeinschen Madonna, herzerfreuend endlich die Proben vom Genter Altar und die Wiedergabe der wunderlieblichen Madonna im Rosenhag von Stephan Lochner. So können wir dem in seiner Art einzigen Werk nur immer wieder glückliche Fahrt wünschen.

Bonn. Paul Brandt.

Ludwig Darmstaedters Handbuch zur Geschichte der Naturwissenschaften und der Technik. In chronologischer Darstellung. Zweite, umgearbeitete und vermehrte Auflage. Unter Mitwirkung von Professor Dr. R. du Bois-Reymond und Oberst z. D. C. Schaefer, herausgegeben von Professor Dr. L. Darmstaedter. Berlin 1908. Julius Springer. X u. 1262 S. 16 M.

Vor 4 Jahren hatte ich die Freude, in dieser Monatschrift (Bd. III, S. 44) auf eine Neuerscheinung hinweisen zu können, die es sich zur Aufgabe gestellt hatte, eine chronologische Übersicht über die Erfindungen und Entdeckungen auf dem Gebiete der exakten Wissenschaften und der Technik zu geben und damit auch gleichzeitig einen Einblick zu gewähren in den Zusammenhang der Geschichte dieser Wissensgebiete mit der kulturgeschichtlichen Entwicklung, mit der Weltgeschichte überhaupt — einen Einblick auch in die Abhängigkeit der wissenschaftlichen Entwicklung von einzelnen Entdeckungen, von lokalen und politischen Verhältnissen. Das kleine Buch, das unter dem Titel: 4000 Jahre Pionierarbeit in den exakten Wissenschaften erschienen war, hat, wie ich vielfach zu beobachten Gelegenheit hatte, zahlreiche Freunde und aufrichtige Verehrer gefunden. Nun ist es in zweiter Auflage erschienen, wie der Verfasser in bescheidener Weise sagt. Aber nein, aus der damaligen Vorarbeit ist ein umfangreiches Nachschlagewerk, ein unübertreffliches Handbuch der Naturwissenschaften geworden, das wieder einmal für deutschen Fleiß und deutsche Gründlichkeit glänzendes Zeugnis ablegt.

Mit emsigem Bienenfleiße hat der Verfasser, unterstützt von seinen beiden tüchtigen Mitarbeitern, Professor du Bois-Reymond und ganz besonders von Oberst Schaefer, Stein um Stein zusammengetragen, um ein lückenloses, ein vollständiges Bild von dem naturwissenschaftlichen Werden und Sichentwickeln zu entwerfen. 13000 Einzelartikel sind so entstanden, die nicht nur trockene Daten geben, sondern in leichtverständlicher, zwar knapper aber gut orientierender Darstellung den Inhalt und zugleich auch die Bedeutung der einzelnen wissenschaftlichen Taten zum Ausdrucke bringen. Jeder einzelne Artikel kann als ein Meisterstück prägnanter Darstellung angesehen werden, wobei der Mitarbeit des Obersten Schaefer wohl kein geringes Verdienst zufällt; ihm verdanken wir zweifellos auch die Bearbeitung aller militärischen Angelegenheiten (z. B. Handfeuerwaffen, Geschützwesen, Torpedowesen u. ä.). Die Verfasser haben es sich bei der Ausarbeitung

des Werkes zum Grundsatze gemacht, nicht nur die grundlegenden Ereignisse selbst, sondern auch die einzelnen Stufen ihrer Entwicklung anzugeben, sodaß mit Hilfe des ausführlichen Sachregisters aus dem Werke der gesamte Verlauf einer Entdeckung oder der ganze Plan eines Forschungsprozesses unter klarer Gliederung herausgelesen werden kann. Zur Bestätigung dessen schlage man etwa die 19 Artikel über Eiweiß, die 81 Angaben über Eisenbahnsignalwesen oder die 34 Notizen über Luftballonfahrten nach.

Die Nachweisungen reichen von 3500 v. Chr., dem Jahre, in welchem ungefähr zum ersten Male von dem Hindugelehrten Panningrishee am Ganges Palmenpapier zum Schreiben benutzt worden sein soll, bis zu den Augusttagen des laufenden Jahres 1908, an denen Zeppelins Luftschiff seinen kühnen Flug unternahm und beim Gewittersturme zugrunde ging. Welche Fülle von Ereignissen und welche Unsumme von erfolgreicher Arbeit liegt in diesem Zeitraume! Überaus lehrreich und der Untersuchung wert ist die auf allen Seiten des Buches sich aufdrängende Beobachtung, wie die einzelnen Entdeckungen und Erfindungen befruchtend aufeinander eingewirkt haben. Interessant ist es auch, die Verteilung der bahnbrechenden Taten auf die einzelnen Jahrhunderte und Jahrzehnte, ja vielleicht deren Abhängigkeit von den politischen Zeitereignissen zu verfolgen. So bietet die Arbeit in höherem Maße, als man es auf den ersten Blick erwarten kann, dem Laien und dem Fachmanne vielseitiges Interesse.

Bei der schon in der ersten Auflage bewährten Zuverlässigkeit wird das Darmstaedtersche Werk in der neuen Gestalt dem Gelehrten und Forscher ein unentbehrliches Handbuch sein. Doch uns berührt in erster Linie die Frage, was es der Schule sein kann. Nun gerade in letzter Zeit ist von Mach, Poske, Hahn, und kürzlich noch von Dannemann mit aller Entschiedenheit auf die Notwendigkeit, auch im naturwissenschaftlichen Unterricht das geschichtliche Element zu pflegen, aufmerksam gemacht worden. Die Bedeutung einer wissenschaftlichen Entdeckung jeder Art läßt sich, wie ich schon an anderer Stelle ausführte, nur dann richtig würdigen, wenn man sie als Phase einer aufsteigenden Entwicklung erkannt hat. Die scheinbar lose aneinander gereihten vereinzelten wissenschaftlichen Begebenheiten werden erst vielfach durch das verknüpfende Band der historischen Betrachtung auch in einen logischen Zusammenhang gebracht. Durch die geschichtliche Betrachtungsweise wird, wie Dannemann mit vollem Recht sagt, der Schüler vor einer Überschätzung der Wissenschaft und vor dogmatischer Einseitigkeit bewahrt. Er lernt die Wissenschaft als etwas Gewordenes, aber noch Unfertiges, als etwas Werdendes, Wachsendes auffassen und wird sie unbeschadet dessen gerade dadurch, daß er mit ihren Wegen bekannt wird, als eins der höchsten Erzeugnisse, das der menschliche Geist in Jahrtausende währendem, unablässigem Bemühen geschaffen, kennen und schätzen lernen. Soll mit der Ausnutzung des humanistischen Bildungswerkes der Naturwissenschaften Ernst gemacht werden, dann muß in diesem Unterrichtsgebiete der Sinn für das Fließende, das Sichentwickelnde, das Historische geweckt und gepflegt werden. Würden hier die einzelnen Wissensgebiete ihre Pflicht tun, dann könnten wir gerne eine wöchentliche Geschichtsstunde auf jeder Klassenstufe entbehren.

Von diesen Gesichtspunkten aus ist dem Handbuche Darmstaedters auch im

naturwissenschaftlichen Lehrzimmer unserer höheren Schulen die weiteste Verbreitung und Benutzung zu wünschen. Anregung und Förderung in sachlicher und methodischer Hinsicht wird von ihm in reichstem Maße ausgehen.

Friedrich Althoff, dessen arbeitsreiches Leben der Tod nun abgeschlossen hat, ist das Buch gewidmet. Wem könnte ein solches Werk auch wohl besser zugeeignet werden, als ihm, dem an Gaben des Geistes und des Herzens so reich begnadeten Manne, mit dessen Namen fast alle bedeutenden wissenschaftlichen Errungenschaften der letzten 25 Jahre, soweit Deutschland in Betracht kommt, aufs innigste verknüpft sind!

Münster i. W. J. Norrenberg.

Jahrbuch der Naturwissenschaften. 1905—1906. 21. Jahrgang. Freiburg i. Br. 1906. Herder. XII u. 501 S. gr. 8°. 6 M.

Dieses von Dr. M. Wildermann unter Mitwirkung vieler Fachmänner herausgegebene Jahrbuch hat sich längst seinen Platz erobert. Es behandelt alle Zweige der Naturwissenschaft in Form von Sammelreferaten über die wichtigsten literarischen Erscheinungen des vergangenen Jahres. Wer sich darüber kurz unterrichten will, oder wer ein zuverlässiges Nachschlagebuch haben will, dem sei das Jahrbuch bestens empfohlen. Wir möchten aber den Wunsch aussprechen, daß die biologischen Fächer noch ein wenig mehr berücksichtigt werden: 45 Seiten für Botanik und Zoologie gegenüber 114 Seiten für Physik und Chemie ist doch etwas stiefmütterlich.

Lankester, E. R., Natur und Mensch. Mit einer Vorrede von Dr. K. Günther. Leipzig, o. J. A. Owen & Co. 67 S. 8°. brosch. 1,50 M.

Der bekannte englische Naturforscher liefert in dieser Rede, die er als Romanes-Vorlesung zu Oxford hielt, wie er am Schluß selbst sagt, einen Traum, der sich vielleicht nicht verwirklichen wird. Derselbe bezieht sich zunächst auf englische Verhältnisse, allein er hat doch allgemeineres Interesse, weshalb wir hier auf ihn eingehen wollen. Dem Titel des Buches wird niemand anmerken, daß es die Schule von Grund aus umgestalten will.

Lankester bezeichnet als „Natur" den gesamten Kosmos, als dessen Glied heute der Mensch allgemein anerkannt ist. Lankester hält es für erwiesen, daß sich der Kosmos aus ganz einfachen Stufen („aus weniger vollendeten Massen chemischer Elemente") entwickelt hat, und mit ihm auch der Mensch. Hinsichtlich der „Methode" dieser Entwicklung steht Lankester auf einseitig darwinistischem Boden der natürlichen Zuchtwahl, dem entsprechend hält er denn auch den Kampf ums Dasein zwischen den Individuen derselben Art — er hebt mit Recht hervor, daß es sich nur um einen solchen handeln kann — für einen verzweifelten und schrecklichen, während sich doch gerade in den letzten Jahren mehr und mehr herausgestellt hat, daß das Prinzip gegenseitiger Hilfeleistung in der Natur eine viel größere Rolle spielt als der Kampf. Auffallend ist bei dieser Auffassung die mehrfache Betonung, daß es sich bei der Entwicklung nicht um einen Zufall, sondern um einen „vorbestimmten Lauf" und „Plan" handelt. Bekanntlich widerspricht gerade dies am meisten den Darwinschen Prinzipien, soweit man dieselben als schaffende ansieht, wie dies Lankester sehr bestimmt tut.

Den Menschen will Lankester nun aus dem Tier ableiten, allein er muß zugeben, daß der ungeheure Hirnkasten, der den heutigen Menschen von dem Tier schroff trennt, schon ein Merkmal der ältesten und bekannten Menschen war, hier können also nur Mutmaßungen die große Lücke ausfüllen. Nun aber glaubt Lankester, daß der Mensch gerade wegen dieses Merkmals und der damit verbundenen geistigen Eigenschaften außerhalb des nach ihm sonst in der Natur „erbarmungslos" herrschenden „Naturgesetzes" des Kampfes ums Dasein steht. „Der Mensch ist der Rebell in der Natur", sein Standpunkt ist nicht der der „Tauglichkeit" (bei der natürlichen Zuchtwahl), sondern „der eines idealen Behagens, des Glücks, der bewußten Lebensfreude".

Von dem eben gekennzeichneten Standpunkt aus sucht Lankester nun zu zeigen, daß der sich gegen die Zuchtwahl auflehnende Mensch die Bestimmung hat die Natur zu beherrschen, ein „Regnum Hominis" (Bacon) aufzurichten, daß er nun entweder hierin planmäßig noch weiter gehen oder umkommen muß, angesichts der Gefahren, welche diese Auflehnung ihm gebracht haben. Solche liegen besonders in den Krankheiten, welche nicht in der freien Natur, sondern nur beim Menschen und seinen von ihm abhängigen Haustieren vorkommen (wohl nicht ganz richtig!!), ferner in der Zunahme der Bevölkerung, an der auch die Schwächlichen und Kranken teilnehmen. Hier muß eine bessere Erkenntnis nach Lankester einsetzen und einen Zustand der Menschheit erwirken, bei dem letztere sich einer staatlichen Beschränkung des Rechtes sich zu vervielfältigen ebenso gutwillig fügen wird, wie sie das Recht auf Mord und Raub aufgegeben hat.

Hinsichtlich der anzustrebenden Beherrschung der Natur macht sich Lankester sogar die Phantasie Berthelots zu eigen, nach der die Ausnützung der zentralen Hitze der Erde (als Energiequelle) anzustreben ist, was nicht unmöglich sein soll angesichts der fabelhaften Errungenschaften der angeblichen Übermenschen auf dem Mars. Endlich fordert unser Forscher noch auf zu einer tatkräftigeren Erforschung des menschlichen Verstandes als des Werkzeuges, durch das allein der Mensch der Zuchtwahl entgehen und sein Reich auf der Erde erhalten kann. Wenn Lankester meint, dem Verstand sei als Erforschungsgegenstand bisher wenig Beachtung gezollt, so möchte dies doch kaum richtig sein; aber wir sind hier eben bald am Ende unserer Weisheit.

Wenn die Regierungen usw. nicht selbst die zu alledem nötigen naturwissenschaftlichen Kenntnisse den Menschen bieten werden, so glaubt Lankester, daß bald die Demokratie es erzwingen wird. Dem sollte man zuvorkommen und zwar dadurch, daß mit dem veralteten System gebrochen wird, d. h. das Studium der alten Sprachen und der Geschichte soll als für die Gegenwart völlig unzulänglich abgeschafft und an ihre Stelle die Naturwissenschaft als Hauptbestandteil aller Erziehung gesetzt werden. Lankester reicht sich also hierin mit Haeckel die Hand. Lankester glaubt, daß dann der Menschheit Wohlbehagen und Glück sich nahen werden.

Wenn er zum Schluß dann, wie gesagt, die Befürchtung ausspricht, daß dies alles nur ein schöner Traum sein möchte, so können wir nur wünschen, daß er recht behält; denn der Menschheit Glück [illegible]erem Gebiet.

Durch solche einseitigen und hochgespannten Forderungen, wir wir ihnen auch in Deutschland begegnen, wird der berechtigte Kampf der biologischen Naturwissenschaften um mehr Raum auf den Schulen nur geschädigt. Es ist denn auch erfreulich, daß Günther in seinem Vorwort gegenüber den Forderungen Lankesters die besonnene These aufstellt, daß der biologische Unterricht in den oberen Klassen noch 2 Stunden auf Kosten von Latein und Griechisch erhalten müsse.

Kuriloff, B., Populäre Einleitung in das Studium der Naturwissenschaften. Deutsch bearbeitet unter Mitwirkung des Verfassers von Margarete Ladenburg. Halle a. S. 1906. W. Knapp. 54 S. brosch. 1,50 M.

Weshalb diese drei Vorlesungen durchaus übersetzt werden mußten, ist schwer einzusehen. Unter „Einleitung" in die Naturwissenschaften wird man sich etwas anderes denken als diese trockene und recht bunte Aneinanderreihung von Dingen, der jeder innere Faden fehlt. Im einzelnen muß man sehr viele Fragezeichen machen; inwieweit dies auf Kosten des Verfassers oder der Übersetzerin kommt, ist schwer zu entscheiden. Nur einige Beispiele: die Pflanzen sollen gegenüber den Tieren „verminderte Lebensfähigkeit" haben (S. 7), S. 17 wird von „Kalkoxyd" gesprochen statt von „Kalk" oder „Calciumoxyd", S. 16 lesen wir die Definition: „Zersetzungsreaktionen sind solche, bei denen die Zahl der reagierenden Stoffe kleiner ist als die der entstandenen" — ist das „populär"? Solcher Definitionen gibt es viele. Die Bakteroiden der Hülsenfrüchler leben nicht auf, sondern in den Wurzelknöllchen (S. 49) u. a. m.

Remus, K., Der dynamologische Lehrgang. Versuch einer geschlossenen Naturkunde. Mit 36 Textabbildungen. Leipzig und Berlin 1906. B. G. Teubner. 132 S. 2 M.

Diese Abhandlung bildet ein Heft der von Schmeil und Schmidt herausgegebenen „Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen". Sie schenkt uns einen neuen Versuch von Konzentration der naturwissenschaftlichen Fächer, wie solche Versuche auch sonst schon in beträchtlicher Zahl vorliegen (Scheller, Quehl, Twiehausen, Zopf u. a.).

Remus glaubt, daß sich eine solche Konzentration nur auf eine Lehre von der Kraft aufbauen läßt. Weil sich alle Erklärungen von Naturvorgängen bis in eine solche „Dynamologie" verfolgen lassen, so muß diese nach Remus auch zeitlich den ersten Platz im Unterricht einnehmen, auf sie folgt dann Meteorologie, dann Anthropologie, Biologie und zuletzt Technologie. Wenn es auch wahr ist, daß die Witterungskunde tief in das Leben auf der Erde eingreift und daß sie daher mehr als bisher auch in der Schule beachtet werden sollte, so ist diese Bevorzugung doch nicht berechtigt, und man muß sich vor allem fragen, weshalb z. B. die Erde als Träger des Lebens bei Remus so ganz in den Hintergrund tritt. Nun, weil hier auch der Begriff der Kraft nicht vorwaltet. Der eigentliche dynamologische Lehrgang soll nun also alles einleiten, Remus setzt ihn in das elfte Lebensjahr. Das ist geradezu unbegreiflich. Dabei beginnt er mit der Ableitung der Begriffe „Arbeit" und „Kraft". Das geschieht alles sehr hübsch und geschickt

und ist doch absolut ungeeignet für diese Stufe. Man bedenke nur, was der Knabe im 11. Jahre alles lernen soll: Arbeit, Kraft, chemische Kraft, Kohäsion, Adhäsion, Reibungselektrizität (Verstärkungsflasche!), magnetische Deklination, spezifisches Gewicht und Dichte (!!), Arbeit bewegter Körper, diathermane Stoffe(!), Zerlegung des Sonnenlichts, — das isi eine kleine Auslese, und der Verfasser redet dabei immer noch von Propädeutik.

Ich halte es für ganz richtig, daß man bestrebt sein muß, den Schülern die Natur als Ganzes darzubieten, dies geschieht jedoch durchaus nicht dadurch, daß man sie von einem ganz einseitigen Standpunkt aus betrachtet, wie es Remus tut. Darunter leidet „das Ganze" auch wieder. Es gibt andere Gesichtspunkte, welche dazu viel geeigneter sind. Dahin rechne ich z. B. den Individualismus (vgl. meinen Aufsatz darüber in meinem Buch „Aus den Höhen und Tiefen der Natur", Halle a. S. 1902), allein deshalb darf man solch einen Gesichtspunkt doch nicht zur Richtschnur für den gesamten Unterricht machen. Wohl ist es sehr schön und wertvoll, einmal von ihm aus zusammenfassende Rückblicke zu tun, aber dazu sind dann Materialien nötig, wie sie der Lehrplan von Remus nicht liefern kann, falls man nicht einseitig sein will. Für einen solchen zusammenfassenden Rückblick bietet Remus allerdings sehr wertvolles Material. Ich glaube, es muß eine Lust sein, einmal nach seinen Gedanken die gesamten Naturwissenschaften mit intelligenten Schülern zusammenzufassen, allerdings sage ich „intelligenten", und hat man die immer?? Remus verkennt durchaus die Fassungskraft des Durchschnitts unserer Schüler.

Mit der Einseitigkeit des Planes hängt weiter zusammen, daß er vieles vernachlässigt, was bildende Kraft hat und daher nicht vernachlässigt werden sollte. So ist es z. B. auch nicht richtig, das System so vollständig zurückzusetzen, wie er es tut, ferner daß er die Chemie ganz als Magd der Technologie behandelt usw. Gerade induktive Entwicklungen in der Chemie sind in jeder Hinsicht so wichtig, daß ich sie nie missen möchte.

Dies führt auf einen weiteren Punkt: Remus verfährt im eminenten Sinne deduktiv, das bringt sein Grundgedanke mit sich. Das ist schon an und für sich in der Naturwissenschaft bedenklich, ganz besonders aber für den Unterricht in so jugendlichem Alter. Die erste Forderung sollte dabei sein, daß alle Entwicklungen von dem ausgehen, was dem Kinde am nächsten liegt und ihm am geläufigsten ist. Remus verfährt gerade umgekehrt und beginnt mit ferner Liegendem, um dem Gefundenen dann das Näherliegende unterzuordnen. Es ist denn doch nicht so durchaus ohne Grund und gedankenlos, wenn die bisherigen Lehrpläne mit der Biologie beginnen und erst später die schwierigeren „exakten" Naturwissenschaften bringen.

In einer Hinsicht stimme ich allerdings Remus bei: auch in der Biologie gibt es manches, was ohne einige Vorkenntnisse aus den übrigen Naturwissenschaften unverständlich bleibt. Allein dies erfordert durchaus keinen regelrechten vorhergehenden Lehrgang über „Kraft" usw., sondern es läßt sich sehr gut durch gelegentliche Zwischenschaltung von einfachen chemischen, physikalischen, mineralogischen und auch geologischen Dingen in wirklich propädeutischer Weise erreichen. Und davor sollte man sich nicht scheuen; denn das ist allerdings

ein Aberglaube, daß die Sextaner und Quintaner nicht schon das Kochen des Wassers, das Thermometer und manches andere verstehen sollten. Mir sind in dieser Hinsicht stets die Vorschläge von Zopf vorbildlich gewesen, ja, ich habe auch jahrelang nach ihnen mit großem Vorteil unterrichtet.

Alles in allem rate ich aber sehr, einmal den „dynamologischen Lehrgang" von Remus zu studieren, man kann vieles aus ihm lernen, wenn man auch oft zu Widerspruch gereizt wird und wenn auch der Grundgedanke einseitig ist.

Seliger, P., Darwin, Auswahl aus seinen Schriften. Stuttgart. Greiner und Pfeiffer. 213 S. 4°. geb. 2,50 M.

Dieses Buch ist ein Band der von J. E. Freiherr von Grotthuß herausgegebenen Sammlung „Bücher der Weisheit und Schönheit", welche uns mit den Werken bedeutender Männer im Auszug bekannt machen will. Man mag zum Darwinismus stehen wie man will, so wird man es doch auf jeden Fall gutheißen, daß auch sein edler Urheber in dieser Sammlung einen Platz findet. Referent steht auf der anderen Seite freilich der Frage zweifelnd gegenüber, ob es gerade bei Darwin möglich ist, den Leser durch einen Auszug aus seinen Schriften richtig zu führen. Immerhin ist der hier vorliegende Auszug, bei dem natürlich Darwins beide Hauptwerke vor allem berücksichtigt sind, recht geschickt gemacht. Auch das ist gut, daß die wörtlichen Zitate durch kurze Berichte des Bearbeiters über das dazwischen Liegende verbunden sind, so daß doch der Zusammenhang einigermaßen gewahrt ist.

Der Bearbeiter gibt auch eine Vorrede, in welcher er dem eigentlichen Darwinismus gegenüber einen besonnenen Standpunkt wahrt, d. h. er erkennt an, daß er in der Gegenwart an Bedeutung verloren hat. Bezüglich eines Punktes freilich möchte ich doch große Zweifel hegen, daß Darwins Werke nämlich in methodologischer Hinsicht einen hohen Wert haben sollen. Daß sie den gerade nicht haben, hat Wigand in seinem großen klassischen Werk „Der Darwinismus und die Naturforschung Newtons und Cuviers" klar bewiesen. Auch jeder Gegner wird es Darwin lassen, daß er ein vorzüglicher Beobachter der Natur war, allein gerade in der streng methodologischen Ausbeutung seiner Beobachtungen ist er nicht in den Bahnen eines Newton und Cuviers gewandelt, obwohl dieselben auch für unsere Zeit noch klassisch und bindend sind.

Budde, E., Naturwissenschaftliche Plaudereien. 3. Auflage. Berlin 1906. G. Reimer. 327 S. 8°. brosch. 3,60 M.

Kurze Feuilletonskizzen naturwissenschaftlichen Inhalts, welche der Verfasser im Lauf der Jahre in der „Kölnischen Zeitung" veröffentlichte, hat er hier gesammelt. Sie lesen sich gut und leicht, manche sind nicht ohne Humor. Hier und da könnte der Verfasser wohl etwas vorsichtiger sein, so kann man doch z. B. trotz der oft verblüffenden Beobachtungen an Ameisen von deren „Intelligenz" nicht reden. Die meisten der 41 Plaudereien behandeln Fragen aus dem biologischen Gebiet.

Godesberg. E. Dennert.

IV. Vermischtes.

Es ist wohl nicht unangemessen, daß auch in dieser Monatschrift eines neuen Unternehmens gedacht wird, das alle Lehrer der neueren Sprachen wie solche, die dieser Laufbahn entgegengehen, interessieren muß. Der bekannte (namentlich den Besuchern der Neuphilologentage wohlbekannte) Professor Charles Schweitzer, der soeben von seinem Amt an einem der vornehmsten Pariser Lyzeen zurückgetreten ist, will sich nun, wie er schon auf dem Neuphilologentag zu Hannover darlegte, der Leitung eines *Institut Français pour Étrangers à Paris* widmen, dessen Eröffnung für den 1. November d. Js. festgesetzt worden ist und das allen, die in der französischen Sprache wirklich etwas Tüchtiges können oder auch in französisches Kulturleben mehr als oberflächlich eindringen wollen, eine sehr planvoll angelegte, vielseitige und zuverlässige Anleitung und zusammenhängende Hilfe verspricht. Durch die Einrichtung verschiedener Stufen ist die Besetzuug namentlich auch solchen Fachlehrern näher gelegt, die in gewissen Zeitabständen ihr Können auffrischen, ihr Verstehen neu beleben und ergänzen möchten. Die Einzelheiten des Planes sind so reich und die Gesichtspunkte so vollständig, daß man mit Vergnügen davon nähere Kenntnis geben würde, worauf aber an dieser Stelle doch verzichtet werden muß. Das Programm läßt sich jederzeit von Professor Schweitzer selbst beziehen. Als Heim des Instituts ist die *École des Hautes Études sociales,* 16 rue de la Sorbonne, angegeben; die Privatadresse Schweitzers ist Meudon (Seine et Oise), 7 rue du Parc. Viel Wert ist sicher darauf zu legen, daß wir in dem Leiter (dem noch unlängst der Deutsche Kaiser eine Ordensauszeichnung verliehen hat) eine Persönlichkeit von seltener geistiger Gewandtheit und internationaler Bildung zu sehen haben und außerdem einen Mann, dem man sich in allen Stücken gern anvertraut.

Berlin. W. Münch.

V. Sprechsaal.

Oberlehrer Dr. W. Splettstößer-Berlin schreibt:

In der „Monatschrift für höhere Schulen", 7. Jahrg., Heft 7, S. 372, gibt Herr Paul Geyer (Brieg) eine Besprechung meiner Übersetzung des Alfierischen Oreste, die mich zu einigen Bemerkungen nötigt. Der Herr Rezensent hat seine Aufgabe damit zu erfüllen geglaubt, daß er die Verse der Übersetzung auf ihre Form hin geprüft und einige beanstandet hat. Wie sich diese Übersetzung zum Grundtext verhält, ob und wie sie ihm gerecht wird, davon sagt er nicht ein Wort. Es hat nach der Besprechung den Anschein, als läge einem Übersetzer vor allem ob, flüssige Verse zu liefern, als ob in Sonderheit Alfieri der Mann der glatten Verse gewesen wäre. So wird, um nur ein Beispiel zu geben, der Vers getadelt: Wir sind auch Griechen, ließen Kretas Küste — wo ich, dem jambischen Rhythmus allein zuliebe, auch nur hätte an den Anfang stellen dürfen. Daß ich es nicht getan, hat eben seinen Grund in Alfieris Stil, dem die von mir gewählte Form besser entspricht. Was ich an Wilh. von Lüdemanns Übertragung, — die nota bene alle Werke Alfieris umfaßt und nicht unvollständig geblieben ist, wie die Rezension im Gegensatz zu meiner Einleitung fälschlich angibt, — gerügt habe, waren in erster Linie nicht Verstöße gegen die Form: einige Freiheiten mußten angeführt werden, da sie mit dem Urtext ganz und garnicht harmonierten; aber die waren im allgemeinen unwesentlich, weil leicht zu bessern. Viel wesentlicher und schwerer auszumerzen erschienen mir darin die zahlreichen Verstöße gegen Alfieris Geist und Technik, zu deren Veranschaulichung v. Lüdemanns Versen Prägnanz des Ausdrucks und eine gewisse Härte fehlt. Hier wollte ich Wandel schaffen, nicht nur künstlerisch, auch philologisch, wie ich diese Absicht in der Vorrede merklich betont habe. Ich weiß nicht, ob der Herr Rezensent des Italienischen genügend kundig und mit Alfieri vertraut ist; er verzeihe mir, wenn ich irre, aber nach seiner Rezension muß ich es bezweifeln. Jedenfalls waren diese Vorkenntnisse notwendig, um meine Arbeit zu beurteilen. Daß die Rezension zum Schluß ihre Ausstellungen als Kleinigkeiten bezeichnet und der Übersetzung im ganzen Anerkennung zollt, hilft mir über das Bedauern nicht hinweg, daß die Interessenten aus ihrer Lektüre nicht entnehmen können, was ich als Wesentliches erstrebt und etwa geleistet habe.

Professor Dr. Geyer-Brieg schreibt:

Bescheidene Antwort.

Über Länge oder Kürze einer Besprechung hat meines Erachtens nicht der Verfasser, sondern der Berichterstatter und in erster Linie der Schriftleiter zu ent-

scheiden. Beide haben nicht sowohl den persönlichen Wünschen des Verfassers als den Bedürfnissen gerade ihres Leserkreises Rechnung zu tragen. Daneben spielt auch die Rücksicht auf den verfügbaren Raum eine Rolle. So kommt es, daß eine und dieselbe Druckschrift an der einen Stelle mit drei Zeilen, an der anderen mit drei oder mehr Seiten bedacht wird. Junge Autoren pflegen zufrieden zu sein, wenn ihre Erzeugnisse hier oder dort ein Wort der Anerkennung finden, ja überhaupt bloß angezeigt werden. Was eine Besprechung übergeht oder eben nur streift, betont die andere, und wenn dann schließlich an dem Lorbeerkranze — ach, wie oft! — doch noch ein Blättlein fehlt, so muß das eben ertragen werden, oder man muß selbst in die Posaune stoßen. Ein Recht zu offener Beschwerde hat der Autor bloß dann, wenn sich eine abfällige Beurteilung auf erweislich unrichtige Behauptungen stützt. Sonst ist Schweigen Gold.

Herr Willi Splettstößer übersieht, daß die Interessenten, die ich als Mitarbeiter an dieser Monatschrift, insonderheit für die Rubrik „Zum deutschen Unterricht", ins Auge zu fassen habe, mit den Interessenten seiner Übersetzung durchaus nicht so ohne weiteres identisch sind. Lehrer des Deutschen, die sich für die italienische Dramatik interessieren, wollen aus der Monatschrift für höhere Schulen erfahren, ob hier eine verständliche, gewandte, mit einem Worte genießbare Übertragung geboten wird, die mindestens in sachlicher Hinsicht (Handlung, Charakteristik, Ethos und Gedankengehalt) die Bekanntschaft mit dem Original ersetzt und deren Lektüre unter Umständen Schülern oder Schülerinnen empfohlen werden kann. Ich habe nun erklärt, daß die fragliche Übersetzung des Oreste in Hinsicht auf Sprache und Versbau nach meinem Dafürhalten einen durchaus ansprechenden Eindruck mache. Das genügt aber Herrn Splettstößer nicht. Er will eine Bescheinigung darüber, daß seine Arbeit sowohl in philologischer wie in ästhetischer Hinsicht dem hohen Ziele, das er sich gesteckt hat, gerecht geworden ist, daß sie in allen Schönheiten, aber auch in allen Mängeln und Härten der Vorlage entspricht. Das wäre allenfalls Sache einer Fachzeitschrift für romanische Sprachen! Daß die Übersetzung richtig und sinngemäß ist, läßt sich ohne weiteres annehmen, hat doch Verfasser in bezug darauf selbst an der Leistung seines Vorgängers von Lüdemann, die schon um 1820 erschienen ist, verhältnismäßig recht wenig zu tadeln gehabt. Seine Übersetzung läßt sich sehr wohl als deutsches Kunstwerk, ohne Rücksicht auf die Vorlage, beurteilen. Dazu reicht meine Zuständigkeit einigermaßen aus, wie ich mir schmeichle. Auch ich bin in Arkadien geboren, und ich habe schon Äschyleische Verse in deutschen Jamben wiedergegeben, als Herr Willi Splettstößer noch auf die rhythmischen Schwingungen seiner Wiege horchte. Ob ich andererseits italienisch verstehe oder nicht verstehe, ist mein Privatgeheimnis. Jedenfalls habe ich mit keiner Silbe angedeutet, daß ich es verstehe. — Wenn Herr Splettstößer meint, er müsse hin und wieder schlechte Verse machen, d. h. Verse, in denen die sinngemäße Betonung mit der rhythmischen in unversöhnlichem Gegensatze steht, und zwar bloß deshalb, weil Alfieri solche Verse gemacht habe, so kann ich ihm schlechterdings nicht recht geben. Eine kongeniale Übersetzung braucht sich sicherlich nicht in der sklavischen Nachahmung derartiger Mängel zu äußern. Ich gebe — nach den beigegebenen Proben zu schließen — gern zu, daß Verfasser die Präg[illegible] besser getroffen hat

als W. von Lüdemann, aber das ist doch wohl manchmal nicht gar so schwer gewesen. Lüdemann hat z. B. den Vers: Alto morire ogni misfatto ammenda übertragen:

— Der Tod —

Ein edler Tod versöhnt jedweden Frevel!

und Herr Splettstößer spricht ihm deshalb „jegliches Empfinden für die sprichwörtliche Gedrungenheit dieser Stelle" ab, aber seine eigene Übersetzung:

Ein edler Tod sühnt jede Missetat!

war doch wirklich kaum zu verfehlen. — Ich finde überhaupt, daß Lüdemann einigermaßen ungerecht behandelt wird. Verfasser zitiert u. a.:

— Seit unsere Schiffe Hella's (!) Ufer floh'n —

und das Ausrufungszeichen, das er hinter Hella's gesetzt hat, soll doch wohl zu verstehen geben, daß Lüdemann für Hellas Hella gesagt hat. Anderenfalls soll der Setzer nach 80 Jahren noch gebrandmarkt werden, was doch recht überflüssig wäre. Jedenfalls bekundet sich darin eine Pedanterie, die mich wohl berechtigen konnte, auch an Herrn Splettstößers Versen kleine Ausstellungen zu machen, nicht aus angeborener Bosheit, sondern in bester Absicht. Gegen Druckfehler ist übrigens selbst Herr Splettstößer nicht gefeit. Der oben zitierte italienische Vers steht z. B. nicht II, 2, wie er „fälschlich angibt", sondern I, 2 .. Unerhört!

Wenn ich angenommen habe, Alfieris Werke seien von Wilhelm von Lüdemann nicht ganz übersetzt worden, so erklärt sich das daraus, daß Herr Splettstößer schreibt: „Der Versuch einer Gesamtübersetzung der Trauerspiele ist in Deutschland — — nur einmal gemacht worden durch W. v. Lüdemann." Meine Annahme, daß es eben beim bloßen Versuch, alle Dramen zu übersetzen, geblieben sei, ist bedauerlich, aber entschuldbar.

I. Abhandlungen.

In welchem Umfange können innerhalb der Schulfächer für die ständigen Bezeichnungen Fremdwörter durch rein deutsche Wörter ersetzt werden?

In den „Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen" vom Jahre 1901 heißt es in den „Methodischen Bemerkungen für das Deutsche" u. a. (S. 21, zweiter Absatz, Schluß): „Fremdwörter, für welche gute deutsche Ausdrücke vorhanden sind, sollen vermieden werden."

Hiernach wird im Einklang mit dem allgemeinen Volksempfinden auch in den maßgebenden Kreisen der Schulverwaltung der Gebrauch von Fremdwörtern als ein notwendiges Übel angesehen, das auf ein möglichst geringes Maß herabzumindern der Lehrer bestrebt sein soll. Für den Unterricht selbst ergibt sich hieraus der Antrieb, Fremdwörter tunlichst zu vermeiden, aus einem doppelten Grunde: einmal, weil ihre Verwendung an sich nicht wünschenswert ist, und weiterhin, weil das Beispiel des Lehrers auch in diesem Punkte für den Schüler vorbildlich wirken soll und auch zweifellos wirkt. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß die Schulaufsicht an höheren und niederen Schulen nach Kräften bestrebt ist, etwa vorhandenen üblen Gewohnheiten einzelner Lehrer in dieser Hinsicht wirksam zu begegnen.

Aber diesem Bestreben sind auf vielen Gebieten durch den Gegenstand des Unterrichts selbst natürliche Schranken gesetzt. Alle geschichtlich feststehenden Ausdrücke, so seltsam sie uns zuweilen anmuten mögen, müssen den Schülern in ihrer überlieferten Gestalt eingeprägt werden, weil sie eben nur in dieser und keiner andern Form der Geschichte angehören. Einzelne beliebig herausgegriffene Beispiele wie Scholastik, Simonie, Nominalismus, Apperzeption, Katharsis, Dramaturgie, Grammatik, Koalitionskrieg, Reichsdeputationshauptschluß, Tower, Bastille werden diese Notwendigkeit für die verschiedenen Unterrichtsgebiete ohne weiteres erläutern. Dazu tritt die Zweckmäßigkeit, einzelne bestimmten Völkern eigentümliche Begriffe den Schülern in der Ursprache geläufig zu machen, wie Zar, Schah, Sultan, Sobranje, Cortes, Duma; vergleiche hiermit le Kaiser, le Reichstag bei den Franzosen. Weiterhin verbietet die Rücksicht auf das Weltbürgertum aller derjenigen Wissensgebiete, die es lediglich mit allgemeinen Gesetzen des Geistes oder der Natur zu tun haben, ohne an die besonderen Verhältnisse eines einzelnen Landes oder Volkes gebunden zu sein, eine zu weit gehende Engherzigkeit in der Verwendung fremdsprachlicher, auch andern Völkern verständlicher Bezeichnungen, wie schon die Namen dieser Wissenschaften lehren. Die Worte

Philosophie, Mathematik, Physik, Chemie, Zoologie, Botanik, Mineralogie wird niemand darum durch deutsche Ausdrücke ersetzt zu sehen wünschen, weil die durch sie bezeichneten Wissensgebiete in einem gewissen Umfange Gegenstände des Schulunterrichts geworden sind. Und auch innerhalb dieser Wissenschaften gibt es so manchen Begriff, dem man auch in französischen, englischen, italienischen Büchern gern in dem gleichen sprachlichen Gewande begegnet, um die in der Narur des Gegenstandes liegenden sachlichen Schwierigkeiten nicht durch unnötige, weil selbstgeschaffene sprachliche Unbequemlichkeiten vermehrt zu sehen. Ja, man geißelt nicht mit Unrecht ein hiervon abweichendes Verhalten mancher andern Völker.

Dennoch lassen sich bereits hier, wenn auch nicht durchweg nach einheitlichen Gesichtspunkten, gewisse Grenzen ziehen. So haben sich beispielsweise in unsern mathematischen Lehrbüchern während der letzten vier Jahrzehnte im einzelnen mancherlei sprachliche Wandlungen vollzogen. Das Axiom ist zum Grundsatz, der Zirkel zum Kreise, der oder das Triangel zum Dreieck geworden; das fürchterliche Parallelepipedon steht im Begriff, sich in einen Achtecker, Quader oder dergleichen zu wandeln. Hier könnte noch mancherlei geschehen: wozu Peripherie statt Kreislinie oder kürzer Kreis, homolog statt gleichliegend oder entsprechend, Analysis statt Plan, Synthesis oder Konstruktion statt Lösung, Determination statt Einschränkung und Erweiterung, Substitutions- und Kombinationsmethode statt Einsetzungs- und Gleichsetzungsverfahren? Das Fremdwort bleibt dem Schüler eine tote Vokabel, der deutsche Ausdruck rückt ihm schon das Wesen der Sache nahe. Alle reinen Schulbegriffe könnten unbedenklich allmählich verdeutscht werden, wie auch in der Physik das Hypomochlion früherer Zeiten heute als Schwerpunkt erscheint, die Chemie neben der Basis auch der Säure und dem Salz Bürgerrecht verliehen hat, die heutige Botanik lieber von Lippenblütlern als von Labiaten, die Zoologie von Schuppenflüglern statt von Lepidopteren spricht, und dergleichen mehr. Nur wo die Rücksicht auf das oben gekennzeichnete wissenschaftliche Interesse vorwaltet, wird es beim Alten bleiben müssen. So werden wohl unsere Enkel und Urenkel bis auf ewige Zeiten hin über Kathete und Hypotenuse, Ellipse und Hyperbel, Abszisse und Ordinate, Logarithmus, Sinus und Kosinus unterrichtet werden, über das hydrodynamische Paradoxon staunen, Interferenz- und Polarisationserscheinungen bewundern, wie ihre Väter und Großväter es getan. Im Grunde ist es auch nicht diese Art von Fremdwörtern, an denen ein gesundes Volksempfinden unwillkürlich Anstoß nimmt. Denn von diesen scharf umschriebenen, rein wissenschaftlichen Begriffen droht keinerlei Gefahr einer Vermischung mit den heimischen Lauten. Sie können nicht als Kleinmünze in den täglichen Verkehr eintreten, sondern ihre Verwendung bleibt in das eng umgrenzte Gebiet der Fachwissenschaft gebannt, die sie einst lediglich für ihren eigenen Gebrauch geschaffen, nicht zu allgemeiner Verwendung im Leben des Alltags geprägt hat.

Diese Erwägung führt uns e contrario auf ein anderes, noch ausgedehnteres Feld des Schulwissens und Unterrichts, auf das der grammatischen Unterweisung. Auch hier sind ebenso wie dort die Fachausdrücke von vornehmer, wissenschaftlicher Herkunft; aber im Gegensatz zu dem vorigen hat dieser Adel

den Verkehr mit bürgerlichen Kreisen nicht umgehen können, und da ist dann, wie so oft im Leben, dem commercium bald das connubium gefolgt. Im täglichen Umgang mit den niederen Kreisen der Volksschule hat so mancher Ritter aus altadligem Geschlecht sich gewöhnen müssen, die ererbte schwere Rüstung abzulegen und sich in das schlichte, aber bequemere bürgerliche Gewand zu kleiden; der Harnisch Konditionalsatz hat sich in den Flausrock Bedingungssatz, der Stahlhelm Prädikat in den Schlapphut Satzaussage gewandelt. Da ist es nicht zu verwundern, daß eine Reihe adelsstolzer Kämpen sich krampfhaft bemüht, den altadligen Schild rein, d. h. in diesem Falle die grammatischen Bezeichnungen lateinisch zu erhalten. Ein erklärliches Bestreben, zweifellos; ob aber auch zeitgemäß? So mancher fühlt sich noch als Cid Campeador, der seinen Zeitgenossen bereits im Lichte eines Ritters de la Mancha zu erscheinen beginnt.

Im Ernst gesprochen: als die Kenntnis des Lateinischen noch als das wesentliche Kennzeichen des Gelehrten galt, da hatte es seine volle Berechtigung, das Rüstzeug zur Erlernung dieser Sprache tunlichst ihrer eignen Rüstkammer zu entnehmen. Zu einer Zeit jedoch, in der, wie heutzutage, die höheren Schulen als Parole nicht mehr „Gelehrsamkeit", sondern „Bildung" auf ihr Panier geschrieben haben; in der eine weitverbreitete Gattung dieser Schulen (die Real- und Oberrealschulen) das Lateinische überhaupt nicht, eine andere, in stetem Wachstum begriffene (die Reformschulen) nicht als erste Fremdsprache lehrt; in der auch die Volksschule in richtiger Erkenntnis des Wesens wahrer Allgemeinbildung trotz der Ausschließung fremdsprachlichen Wissens tunlichstes Verständnis für den grammatischen Aufbau der Muttersprache anzubahnen sich bemüht, — in einer solchen Zeit erscheint es nicht als berechtigte wissenschaftliche Forderung, sondern als Anmaßung und Eigensinn, den längst scharf herausgearbeiteten grammatischen Begriffen entsprechende Bezeichnungen vorzuenthalten, solche also, die nicht ihrer geschichtlichen Herkunft, sondern ihrem Inhalt entnommen sind und somit dem sachlichen Verständnis bereits durch ihren Wortlaut auf halbem Wege entgegenkommen. Wer jemals Gelegenheit gehabt hat, zu beobachten, wie ein geschickter Vorschullehrer auf der Vorstufe zur Sexta den Begriffen Satzaussage, Satzgegenstand, Beifügung, Ergänzung durch sachgemäße Anknüpfung der Beispiele an die sprachliche Bedeutung jener Worte Leben einzuhauchen versteht, so daß die Schüler die Einführung in diese Grundbegriffe wirklich geistig erleben, und dann zurückdenkt an die jahrelangen qualvollen grammatischen Unterweisungen früherer Zeiten, in denen ein Übermaß grammatischer Einzelheiten, in unverständliche, fremdsprachliche Gewänder gehüllt, einen völligen Überblick und somit auch einen sachlichen Einblick in den sprachlich-grammatischen Aufbau fast zur Unmöglichkeit machte oder bestenfalls dem Schüler diesen Aufbau erst in späteren, reiferen Jahren erschloß, — der wird den falschen Schein von Gelehrsamkeit, der sich an die fremdsprachlichen grammatischen Bezeichnungen knüpft, gern dem wahren, innern Verständnis der Einzelheiten des spachlichen Organismus, ihrer Gliederung und inneren Verknüpfung zu opfern bereit sein.

Für die Wortklassen können die Namen Hauptwort (besser als Dingwort), Eigenschaftswort, Zahlwort (Grund-, Ordnungs-, unbestimmtes Zahlwort), Fürwort (persönliches, besitzanzeigendes, hinweisendes, fragendes, zurückbezügliches, un-

bestimmtes), Zeitwort (dem Tätigkeitswort vorzuziehen), Umstandswort, Verhältniswort, Bindewort, Empfindungswort als sachgemäße und verständliche Bezeichnungen für völlig ausreichend und zweckmäßig erklärt werden, während wir dem Ersatz des Artikels durch Geschlechtswort weniger Geschmack abgewinnen können, zumal da das erstgedachte Wort, auch in anderer Bedeutung, schon fast zum Lehnwort geworden ist. Sehr anschaulich wird die Veränderung der erstgedachten vier Wortklassen als Biegung, die des Zeitworts als Abwandlung bezeichnet. Beide Arten der Veränderung vollziehen sich in Einzahl und Mehrzahl, jene im ersten bis vierten Fall, diese in der ersten bis dritten Person. Dazu tritt bei Zeitwörtern die sich überkreuzende dreifache Scheidung in Tätigkeits- und Leideform, in Wirklichkeits-, Möglichkeits-, Befehls-, Mittel- und Nennform, in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, welche letzteren „Zeitformen" wieder als einfache oder vollendete erscheinen können. So gewinnt der Schüler den Eindruck eines klaren und übersichtlichen Systems, das der Erlernung jeder Fremdsprache zugrunde gelegt werden kann. Wo — neben mancherlei, auch im Deutschen, vorhandenen Lücken — die eine oder andere dieser Sprachen noch weitere Formen aufweist, die über jenen Rahmen hinausgehen, da mag man diese durch fremdsprachige Bezeichnungen wie Dualis, Vokativ, Ablativ, Medium, Optativ, Supinum, Gerundium, Conditionel, Aorist auch äußerlich als solche kennzeichnen, die der betreffenden Fremdsprache eigentümlich sind.

Fast ebenso einfach lassen sich die Bezeichnungen in der Satzlehre bestimmen. Aus den Grundbegriffen Satzaussage, Satzgegenstand, Ergänzung (im zweiten bis vierten Fall), Beifügung (in drei Gestalten: Eigenschafts-, Zahl- oder Fürwort, Hauptwort ohne und Hauptwort mit Verhältniswort) und Umstandsbestimmung (der Zeit, des Ortes, des Zweckes, der Bedingung, des Gegensatzes und — Mädchen für alles (übrige) — der Art und Weise) baut sich der Hauptsatz auf. Die Auflösung des einen oder andern jener Satzteile liefert den Nebensatz, und dieser bildet zusammen mit dem Hauptsatz das Satzgefüge, dessen Mannigfaltigkeit durch mehrfache Bei- und Unterordnung ins Ungemessene wachsen kann, aber im Interesse der Durchsichtigkeit des Ausdrucks nicht wachsen soll. Auch hier erleichtern, wie sofort ersichtlich, die klaren, dem Schüler leicht verständlich zu machenden deutschen Bezeichnungen zugleich eine straffere Gruppierung des grammatischen Lehrstoffes zu einem übersichtlichen System, das, auch im fremdsprachlichen Unterricht als Grundlage gewählt, die Einzelheiten in ein helles Licht zu rücken gestattet, zumal wenn man auch hier die kleine List anwendet, die Sondererscheinungen der einzelnen Sprache, wie accusativus cum infinitivo, ablativus absolutus und dgl., durch fremdsprachige Bezeichnungen als solche zu kennzeichnen.

Für den Widerstand mancher Lehrer gegen die grundsätzliche Verdeutschung der grammatischen Ausdrücke hat Verfasser bisher nur zwei Gründe ins Feld führen hören. Einmal werden manche jener Ausdrücke selbst bemängelt; so der Name Satzgegenstand, der nicht auf Personen bezogen werden könne. Warum nicht? Warum soll Napoleon I, der der Gegenstand des Hasses ganzer Völker war, nicht auch zum Gegenstande eines Satzes gemacht werden können? Und außerdem: sobald an zahlreichen Beispielen sachlichen Charakters der Begriff an

der Hand jener Bezeichnung herausgearbeitet ist (der Stein fliegt, der Tisch ist rund), wird er unschwer auch auf Personen übertragen (der Mensch denkt, der Knabe ist fröhlich); bedeutend leichter jedenfalls, als wenn sich jemand bemühen wollte, die Bedeutung der Worte Adjektivum, Konjugation, Akkusativ aus ihrem Wortsinne zu erklären.

Gewichtiger erscheint auf den ersten Blick der andere Einwurf, daß es trotz der dankenswerten Bemühungen des Allgemeinen deutschen Sprachvereins noch nicht gelungen sei, ein völlig lückenloses System deutscher Bezeichnungen zu schaffen. Denn die grammatischen Bezeichnungen treten nicht nur als Einzelbegriffe auf, sondern sie gehen auch mannigfaltige sprachliche Verbindungen ein, wie attributives und prädikatives Eigenschaftswort, genitivus subiectivus und obiectivus, Subjektsätze, Verbalformen u. dgl., und die Notwendigkeit der Verwendung solcher Ausdrücke kann im Gange des Unterrichts allerdings zu Verlegenheiten führen. Aber welche Neuerung ist von Anfang an in höchster Vollendung aufgetreten? Soll man, weil man sich hier und da nicht ohne Fremdwort behelfen kann, alle Fremdwörter beibehalten? Dann müßten wir uns auch bemühen, für erste, zweite, dritte Person, für Haupt- und Nebensatz usw. Fremdwörter zu erfinden. Wir hoffen aber im Gegenteil, daß die sprachliche Entwicklung, erst einmal in die bezeichnete Bahn eingelenkt, auch die sprachbildende Kraft bewähren werde, die noch vorhandenen Lücken von selbst auszufüllen.

Wirksamer als die soeben erörterten wirklich namhaft gemachten Gegengründe scheinen uns zwei unausgesprochene, aber zweifellos vorhandene Schwierigkeiten zu sein. Das ist einmal eine gewisse vis inertiae, wie sie sich jedem Fortschritt hindernd in den Weg zu stellen pflegt. Die bloße Aneignung jener Bezeichnungen würde dem Lehrer keine nennenswerte Mühe bereiten; aber zu dauernder Verwendung im Unterricht bedarf es einer gewissen Zungengeläufigkeit, wie sie in stetem Kampfe mit den aus Lern- und Lehrtätigkeit in Fleisch und Blut übergegangenen bisherigen, fremdsprachlichen Bezeichnungen nicht ganz leicht zu erwerben ist. Jedoch würde sich diese Schwierigkeit nur in der Übergangszeit bemerkbar machen, kann also als ernst zu nehmender Einwand kaum in Betracht kommen.

Was dagegen unsern Oberlehrern die Neuerung ganz besonders unwillkommen macht, ist der Umstand, daß mit ihr die höhere Schule abermals in die Fußtapfen der Volksschule treten würde. Erst wenige Jahrzehnte ist es her, daß, besonders durch Frick in seinen „Lehrgängen und Lehrproben", die Forderung ernstlicher erhoben wurde, den Lehrstoff nach bestimmten didaktischen Gesichtspunkten zu sichten und dem Schüler darzubieten, wobei sich Anknüpfungen an die Volksschulpädagogik von selbst ergaben; und das ältere Geschlecht wird sich noch entsinnen können, welcher Sprödigkeit, ja welchem Widerstande diese Anregungen begegnet sind. Darin gerade bestehe, so hieß es vielfach, einer der wesentlichsten Unterschiede zwischen der Volks- und der „gelehrten" Schule, daß in der letzteren die reine Wissenschaft, ohne besondere Zubereitung, gelehrt und aufgenommen werden müsse. Von der pädagogischen Ausbildung der Volksschullehrer wurde wegwerfend als von einer „Dressur" gesprochen, vor der die „höheren" Lehrer in Gnaden bewahrt bleiben möchten. Und heute? Nachdem man sich überzeugt

hat, wie fruchtbar ein an sich richtiger, wenn auch einer bescheideneren entlehnter Gedanke werden kann, sobald er in wissenschaftlichem Geiste be wird, wird das „Gastgeschenk" der Volksschule nicht mehr verachtet, da wußtsein lebendig geworden ist, ihr ein „schöneres zurückzulassen". Di fahrung, auf einem wichtigen, grundlegenden Gebiete gemacht, sollte au einem kleineren und enger begrenzten davor schützen, daß ein wirkliche schritt einem unbegründeten Hochmut zum Opfer falle.

Weit entfernt, irgendwelchem Zwange das Wort zu reden, wünsch nichts als Freiheit in den grammatischen Bezeichnungen. Freilich, bis a einzelnen Lehrer darf sich diese Freiheit nicht erstrecken, da in jedem organismus Einheitlichkeit herrschen muß. Es genügt, wenn von Aufsicht keine Schwierigkeiten erhoben werden, etwa mit Rücksicht auf einen et Schulwechsel, sobald die für den Gesamterfolg des Unterrichts ohnehin ste antwortliche Schulleitung sich von der Einführung deutscher grammatisch zeichnungen bessere Früchte verspricht. Durch Rücksichten wie die auf ne zutretende Schüler mit vielleicht abweichender Vorbildung würde jeder Ne Tür und Tor verschlossen bleiben.

Die höhere Schule ist kein für sich allein bestehendes Gebilde und m her in ihren Maßnahmen auf die geistigen Strömungen der Umwelt Rü nehmen. Das Streben nach möglichst einfacher und verständlicher Bezeic der Begriffe herrscht auf allen Gebieten vor und darf daher allseitig und Anspruch auf Berücksichtigung erheben. Gerade heutigen Tages erwäch höheren Schule die ernste und dringende Aufgabe, an der geistigen Verb und dadurch an der Verständigung und Versöhnung der verschiedenen schaftlichen Schichten nach Kräften mitzuarbeiten. Die Zeiten, da die Geb eine besondere Kaste bildeten, sind endgültig dahin; das Volk beansprucht vollen Anteil an allen Kulturgütern, soweit sie ihm irgend zugänglich g werden können. Der Sprachschatz des Gebildeten soll und muß reiche feiner gegliedert sein als derjenige der breiten Volksmasse, jedoch nur i Maße, als seine Gedankenwelt die der großen Menge an Reichtum und übertrifft. Unbedenklich kann er daher jenes Streben nach dem Grade, i es ihm Achtung einflößt, tatkräftig fördern, auch dadurch, daß er in seine drucksweise dem Volke möglichst weit entgegenkommt; um so sicherer wir der unabwendbaren steten Berührung mit der breiten Volksmenge seine F stellung zu behaupten vermögen. Soweit sich jedoch der größere Reichtu Sprachschatzes nicht auf einer feineren Abtönung der Begriffswelt gründet, genau die gleichen Begriffe in einer Volksausgabe und in einem Prachtb Saffianleder und mit Goldschnitt erscheinen, vermag der auf Gleichberech gerichtete Volksgeist von heute eine sprachliche Trennung nicht als ber anzusehen, und die Gebildeten haben es sich selbst zuzuschreiben, wenn die Zügel der geistigen Führung entgleiten und sie mit ihren nicht durch liche Notwendigkeit zu begründenden, sondern auf Willkür oder gar Ho zurückzuführenden Sonderungsgelüsten auf sprachlichem Gebiete ihren genossen schließlich selbst nur noch als eine Art von Sonderlingen ersch

Dt.-Wilmersdorf. H. Leonhar

„Altertumskunde", „Einführung in das Geistes- und Kulturleben der alten Griechen und Römer".

Karl: „Jaxthausen ist ein Dorf und Schloß an der Jaxt, gehört seit 200 Jahren den Herren von Berlichingen erb- und eigentümlich an."

Götz: „Kennst du den Herrn von Berlichingen?"

Karl (sieht ihn starr an).

Götz (für sich): „Er kennt wohl vor lauter Gelehrsamkeit seinen Vater nicht . . . ."

Genau so erging es mir neulich, als ich einen Obersekundaner in Geschichte prüfte:

„Schlacht bei Leuktra?" 371.

„Schlacht bei Mantinea?" 362.

„Schlacht bei den Arginusen?" 406.

„So, die Zahlen wissen Sie; jetzt wollen wir auf die Sache eingehen. Wer hat bei Leuktra gesiegt?" Karl sieht mich starr an.

„Haben Sie schon etwas vom Arginusenprozeß gehört?" Karl sieht mich noch starrer an. Ich breche ab.

Was haben diese Geschichten mit „Altertumskunde" und „Einführung in das Geistes- und Kulturleben der alten Griechen und Römer" zu tun?

In den Lehrplänen von 1901 wird „die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der alten Griechen und Römer" als das eigentliche Lehrziel des Unterrichts in den alten Sprachen hingestellt, und in der „Ordnung der Reifeprüfungen" von 1901 heißt es, daß bei der Prüfung im Lateinischen und im Griechischen den Schülern Gelegenheit gegeben werde, „ihre Kenntnisse auf dem Gebiete der Altertumskunde, soweit diese für das Verständnis der Schriftsteller erforderlich ist, zu erweisen". Vortreffliche Forderungen! Aber welch ein Unheil haben sie an vielen Stellen angerichtet! Offenbar sollte doch gesagt werden: „Die Cäsar-Lektüre ist nicht dafür da, daß grammatische Übungen daran angeknüpft werden, und in der Reifeprüfung sollen im Anschluß an das Gelesene auch andere als grammatische Fragen gestellt werden. Ihr müßt auf den Inhalt der Schrift, auf die Absicht des Schriftstellers, auf die Bedeutung und die Wirkungen eingehen."

Und nun das Unheil! Seitdem diese Verordnungen erlassen sind, wächst von Jahr zu Jahr die Gefahr, daß man in den entgegengesetzten Fehler verfällt, daß an die Stelle eines Zuviel in der Grammatik jetzt ein Zuviel in der „Altertumskunde" und in den „Realien" tritt. Es regnet seit 1901 Bücher, die sich selbst „als Einführung in die Kulturwelt" der Alten anpreisen, die eine „Vertiefung des Unterrichts", eine „Erweiterung des Gesichtskreises" zu erstreben vorgeben. Wir hören, wie hier und dort beim Abiturientenexamen zuerst wenige Zeilen Livius übersetzt werden und dann, ohne Zusammenhang mit dem Gelesenen, über das „römische Haus", „Kleidung", „Waffen [illegible] rüft wird, oder wie ein Abiturient über die „römischen [illegible] geben soll.

Neuer Lernstoff, neue Überbürdung!

Wiederum wird nicht gezeigt: „Was kannst du? sondern, was hast du dir in den letzten Monaten eingepaukt?" Wie aus dem Vorwort einzelner Bücher hervorgeht, wird jetzt an manchen höheren Schulen die sogenannte Altertumskunde systematisch betrieben. Wenn das so weiter geht, dann sind wir auf dem besten Wege, den ganzen humanistischen Unterrichtsbetrieb weit mehr in Mißkredit zu bringen, als ein Übermaß von Grammatik jemals hat bringen können; dann führen wir unsere Jugend nicht in die Kultur- und Geisteswelt der Alten hinein, sondern hinaus.

Es sei mir gestattet, auf einige solcher Werke einzugehen. Verfasser, Titel und Seitenzahl will ich gar nicht nennen; denn es liegt mir fern, jemanden verletzen zu wollen; vielmehr kommt es mir nur auf die Sache und die klare Darlegung meines Standpunktes an.

I. Was die Kenntnis der griechischen und römischen Literaturgeschichte angeht, so erscheint mir zweierlei besonders fehlerhaft:

das Streben nach Vollständigkeit und

die ausführlichen Angaben über das Leben der Schriftsteller.

Was hat es für einen Zweck, wenn der Abiturient ein Dutzend griechischer Lyriker und ein Dutzend verschiedener Gattungen der lyrischen Dichtung*) aufzählen kann, ohne ein einziges lyrisches Gedicht gelesen zu haben? wenn er weiß, daß „in Syrakus als erste Lehrer der Beredsamkeit Korax (um 467) und dessen Schüler Tisias wirkten, ersterer vorwiegend im mündlichen Unterrichte, letzterer auch durch schriftliche Aufzeichnung der Vorschriften und Kunsgriffe seines Lehrers in einer τέχνη ῥητορική, welche ihren Weg auch nach Athen fand"? wenn er von den Lustspieldichtern L. Afranius und Quinctius Atta gehört hat?

Und nun die biographischen Angaben! In einem Vorwort wird ausdrücklich hervorgehoben, jetzt brauche man nicht mehr so viel kostbare Zeit darauf zu verwenden, den Schülern die Einleitungen zu diktieren; sie fänden jetzt das Erforderliche in dem Hilfsbuch. Ja, ist es denn nötig, so viele Vorbemerkungen zu machen? Wenn ich die Thukydides-Lektüre in Prima beginne, so schicke ich nichts weiter voraus, als daß er im Jahre 423 wegen der bekannten Vorgänge bei Amphipolis verbannt wurde. Und was brauchen die Tertianer vor der Lektüre des Xenophon mehr zu wissen, als daß derselbe ein Schüler des Sokrates war und sich an dem Unternehmen des jüngeren Kyros beteiligte? Auch bei den großen Tragikern, ferner bei Herodot, Plato, Sallust, Livius, Tacitus, Vergil, Ovid, teile ich nur in aller Kürze mit, wann und wo sie gelebt haben. — Vollends hüte ich mich, irgendwelche fertige Urteile von vornherein zu geben; dadurch nimmt man ja das Beste vorweg. Die Schüler sollen doch angeleitet werden, mit Hilfe des Lehrers selbst zu finden, selbst sich ein Urteil zu bilden und zu erarbeiten: z. B. über die verschiedene Auffassung des Herodot, Thukydides und Xenophon, über die Glaubwürdigkeit und über die Absichten des Cäsar, Sallust, Livius, Tacitus,

*) In einem solchen Hilfsbuch sind alle Gattungen gewissenhaft aufgezählt und erklärt: ὕμνοι, παιᾶνες, διθύραμβοι, προσόδια, ὑπορχήματα, ἐγκώμια, ἐπινίκια, παρθένια, ἐπιθαλάμια, ὑμέναιοι, παραίνια, σκόλια, θρῆνοι.

über die Weltanschauung des Äschylos, Sophokles, Euripides, über die Ideenlehre Platos.

Anders liegt die Sache bei Demosthenes und Cicero: Sie gehören der politischen Geschichte an, stehen mitten im Kampf der Parteien, und wenn wir eine „philippische Rede" des Demosthenes lesen, so ist es unbedingt nötig, die Schüler in die politische Situation einzuführen. Das Wesentliche darüber steht im Lehrbuch der Geschichte.

„Aber Horaz?" Gewiß, er ist der einzige unter den alten Schriftstellern, dessen persönliches Leben für das Verständnis der Gedichte die allergrößte Bedeutung hat. Gerade deshalb möge man aber bei Horaz nicht mehr vorausschicken, als „65—8 vor Chr." Ich habe schon viele Jahre den Horaz mit den Primanern gelesen und gefunden, daß ein ganz besonderer Reiz darin liegt, diese eigenartige Persönlichkeit allmählich in ihren charakteristischen Zügen und in ihren Beziehungen gewissermaßen vor dem geistigen Auge des Schülers erstehen zu lassen. Was soll der Schüler damit anfangen, wenn er in seinem Hilfsbuch liest: „Seine Lebensführung war sittlicher, als die seiner meisten Zeitgenossen. In seiner Jugend gehörte er, wie er es launig ausdrückt, zur Herde Epikurs; in gereifteren Jahren aber bekannte er sich mehr zu den ernsten Grundsätzen der Stoiker. Jedenfalls besaß er stets ein warmes Herz für alles Schöne und Edle. Den Freunden, dem Vaterland, dem Herrscher bewies er aufrichtige Liebe, ohne jemals seine Selbständigkeit aus Schwäche oder gar aus Selbstsucht preiszugeben. Mit hellem, gesundem Menschenverstand verband er gutmütigen und wohlwollenden Humor."?

II. Mit Recht ist in dem Vorwort eines Hilfsbuches darauf hingewiesen, wie wichtig die Kenntnis der griechischen Mythen und Sagen sei.

Aber auch hier werden, leider nur zu oft, den Schülern der oberen Klassen Steine statt Brot gereicht. Vor allem kommt es doch darauf an, das Wesentliche herauszuheben; z. B. sind die Genealogien etwas durchaus Sekundäres. *Multum, non multa!* Mythus und Sage ist nichts Starres, sondern etwas Lebendiges, das mit den Menschen wächst und sich wandelt. Vor zwei Jahren las ich mit den Primanern Äschylos' „Prometheus": eine überaus dankbare Lektüre. Im Anschluß daran habe ich zusammen mit den Schülern die Entwicklung des Mythus verfolgt: Die Bedeutung des Feuers, „Feuerreiber" und „Feuerräuber". Wir lasen die beiden Erzählungen bei Hesiod; ich berichtete, daß Prometheus in Attika eine hohe Verehrung als Gott genossen habe. Und nun Äschylos! er verwandelt das sich widersprechende Nebeneinander in ein Nacheinander und sagt: einst waren Zeus und Prometheus Feinde; aber das ist lange, lange her. Ja, der Dichter schreitet zu einer erhabenen Zeus-Religion vor: „Zeus ist Harmonie; Zeus ist Schicksal, Notwendigkeit, Weltgesetz." Natürlich haben wir auch Goethes „Prometheus" mit hinzugezogen.*)

Oder Herakles! Kern der Sage sind die 12 Taten; getrennt davon entstanden die thebanischen und ötäisch-ätolischen Herakles-Sagen. Dann folgten die Erweiterungen: zunächst äußerlich, zusammen mit der Erweiterung des geographi-

*) Vgl. Wolf, Äschylos-Prometheus-Trilogie. Leipzig 1907. Bredt.

schen Horizontes der Griechen; wichtiger aber waren die inneren Umgestaltungen. Herakles ward der Dulder; die Philosophie bemächtigte sich des Stoffes, und Prodikos erfand im 5. Jahrhundert die schöne Geschichte von „Herakles am Scheidewege". Die einzige größere Dichtung, die wir über Herakles besitzen, ist die schöne Tragödie des Euripides, „Herakles", ein klassisches Beispiel für dichterische Freiheit. Der Dichter stellt uns den größten Helden Griechenlands in seiner Schwäche dar; das Mittel der Heilung ist die Liebe, welche ihm der athenische Nationalheld Theseus erweist. Und Schiller kleidet den Grundgedanken seines tiefsinnigen Gedichtes „Ideal und Leben" in den zwei Schlußstrophen mythisch ein, indem er uns den Herakles vorführt. Was steht nun aber in der neuesten „Einführung in die Kulturwelt . . ." über Herakles? Aus dem, was bei Pindar, Xenophon, Apollodor, Diodor sich findet, ist eine zusammenhängende Lebensgeschichte konstruiert; auf die Entwicklung, das Wachsen und die Umgestaltung der Sage wird gar nicht eingegangen; ja, die schöne Dichtung des Euripides wird nicht erwähnt, offenbar, weil sie sich allerdings in eine einheitliche Lebensbeschreibung des Herakles nicht einfügen läßt.

Gerade die Erkenntnis erscheint mir für unsere Primaner besonders wichtig, daß schon dem Äschylos, Sophokles, Euripides die überlieferten Mythen und Sagen nur den äußeren Rahmen für die Tragödie bildeten, daß der innere Gehalt der Dichtung durchaus eine Neuschöpfung war. Das gilt für Sophokles' „König Ödipus" und Äschylos' „Orestie" ebenso wie für Goethes „Iphigenie", für Euripides' „Phönissen" ebenso wie für Schillers „Braut von Messina". Wir treten in die Werkstatt der Dichter und sehen, wie sie dem alten Stoff ihren eigenen Geist einhauchen.

Es könnte kein größeres Unheil geschehen, als wenn die Mythen und Sagen zu einem Lernstoff würden, den man „abfragt".

III. Dasselbe gilt in noch höherem Maße von der Religion der alten Griechen und Römer. In einem Hilfsbuch werden zuerst „die göttlichen", dann „die sterblichen Frauen des Zeus" und „die Zeuskinder" aufgezählt. Der göttlichen Frauen gibt es neun, und unter No. 9 heißt es: „aus seinem eigenen Haupte bringt er die Athena hervor"; also das eigene Haupt eine der göttlichen Frauen! Sterblicher Frauen sind 7; Zeuskinder 18, außerdem noch die Horen, Chariten, Musen. In einem anderen Hilfsbuch werden gewissenhaft alle Attribute und Eigenschaften der einzelnen Götter aufgezählt.

Steine statt Brot!

Soll es nicht möglich sein, mit unseren Primanern die antike Religion ganz anders zu behandeln, sie zu begeistern, indem wir auf die Entwicklung den Hauptnachdruck legen? Die griechische und die römische Religion ist nichts Fertiges, dogmatisch Abgeschlossenes gewesen. Im Gegenteil, wir sehen bei den Griechen ein beständiges Wachsen: „äußerlich begrenzt, innerlich grenzenlos". Äußerlich wird die Zahl der Götter immer kleiner, und die großen Denker schreiten zu der Forderung eines Monotheismus vor. Hand in Hand damit geht aber eine zunehmende Verinnerlichung und Vertiefung der Gotteserkenntnis und der Stellung des Menschen zur Gottheit.

Und bei den Römern die umgekehrte Entwicklung! Mit dem Wachsen des

Staates wächst äußerlich die Religion, die Zahl der Götter. Etruskische und griechische Götter dringen ein. Wir können es in der dritten Dekade des Livius verfolgen, wie die griechische und römische Götterwelt zu einer Einheit verschmilzt, wie aber zugleich in dieser hannibalischen Not die erste orientalische Gottheit, die Magna Mater, feierlich aufgenommen wird. Später treten die ägyptischen und asiatischen Götter immer mehr in den Vordergrund. Ein großartiger Synkretismus: alle Götter kommen in Rom zusammen, um hier zusammen unterzugehen.

Bei der griechischen Religion dürfen wir nicht vergessen, daß man hier geradezu von einem Segen des Partikularismus sprechen kann. Wie die Griechen politisch zu keiner Einigung gekommen sind, so auch nicht in ihrem Götterglauben. Gerade letzterer Umstand ist aber für ihre Geistesfreiheit außerordentlich wichtig geworden; ihr Gedankenflug war nicht gebunden. Dabei muß darauf hingewiesen werden, wie hier diese, dort eine andere Gottheit im Vordergrund des Kultus stand: Zeus in Olympia, Apollo in Delphi, Athene in Athen, Here in Argos, Poseidon in Korinth, Hephästos auf Lemnos, Asklepios in Epidauros, Demeter in Eleusis.*)

IV. Auf dem Gebiet der sogenannten „Realien" ist die Gefahr besonders groß, daß das Unwesentliche zur Hauptsache gemacht wird. Wir lesen: „Zur Beleuchtung dienten zuerst Kienspäne (taeda, fax), dann Talg- oder Wachskerzen, später Öllampen (lucernae) in den verschiedensten, oft sehr kunstvollen Formen. Als Träger der Kerzen hatte man Handleuchter und später die großen Lampenträger (candelabra) aus Holz, Bronze, Marmor und Edelmetallen". Es scheint, daß an einzelnen Gymnasien solche Sachen systematisch behandelt werden: Die Belehrung über Münzen, Maße, Gewichte, über Gerichts- und Kriegswesen, über die verschiedenen Sessel, Gefäßformen, Trinkhörner, Fußbekleidung, Kopfbedeckung, priesterliche Geräte usw. Da liest man über πωληταί, τελῶναι, διαπόλιον, ἐλλιμένον, πράκτορες, ἑκτεύς, ἡμίεκτον, χοῖνιξ, κοτύλη, χαλκοῖ, λεπτά, ἀντωμοσία, ψῆφοι τετρυπημέναι, καδίσκος, κύριος, καταῖτυξ, σωφρονιστής, κοσμητής. Und das wird im Vorwort damit begründet, daß in der Ordnung der Reifeprüfungen (§ 11) die Bekanntschaft der Schüler mit den Hauptpunkten der Antiquitäten verlangt werde. Wie schmählich würde ich da im Abiturientenexamen durchfallen!

In einem dickleibigen (551 S.!) Buch „Realien bei Horaz" sind mit größtem Fleiß alle Tiere, Pflanzen, Mineralien, Gestirne, Länder, Städte, Flüsse, Gebirge, Erscheinungen der Atmosphäre, Speisen, Körperteile, Götter, Kultusformen, Gewerbe und Künste zusammengestellt, die bei Horaz vorkommen, mit Angabe sämtlicher Verse. Es ist eine rein lexikographische Arbeit, welche als solche zweifellos ihre großen Verdienste hat. Aber als Zweck des Buches wird „die Förderung der Erklärung des Horaz" angegeben. Da lesen wir denn: „Das Rind dient vorzugsweise zum Ackern (Ep. I, 14, 43), und zwar besonders der Stier (III, 13, 11). Ferner wird das Rind als Opfertier gebraucht (IV, 2, 54 usw.). Diese victimae wurden öfters besonders gepflegt und fett geweidet (Ep. I, 3, 36), nament-

*) Wolf, Religion der alten Griechen. Gütersloh 1906. Bertelsmann.
Wolf, Religion der alten Römer. Gütersloh 1907. Bertelsmann.

lich auf dem Algidus . . . ." „An den Ziegen hebt Horaz einerseits den häßlichen Geruch hervor (I, 17, 7), anderseits das mutwillige Spielen (III, 13, 8)." „Am Kopfskelett unterscheidet man die Schädelkapsel und das Gesichtsskelett. Die Schädelkapsel dient zur Aufnahme des Gehirns (cerebrum II, 17, 27 usw.). Von den einzelnen Teilen des Schädels nennt Horaz den Scheitel (vertex I, 1, 36) . . . ." „Das fließende Wasser nimmt seinen Ursprung (origo, caput) aus der Quelle (fons)." Wie groß ist da die Gefahr, daß man über all den Realien die Dichter-Persönlichkeit des Horaz ganz vergißt, daß die Primaner niemals zu einem wirklichen Genuß der horazischen Gedichte gelangen!

Sollen wir denn überhaupt keine „Realien", „Antiquitäten" behandeln? Gewiß, aber nur, wenn die Lektüre uns von selbst dazu drängt und wenn sich Gelegenheit bietet, daß die Schüler selber möglichst viel finden und verarbeiten. Wie viel lernen die Tertianer bei der Cäsar- und Xenophon-Lektüre über das antike Kriegswesen! die Sekundaner bei der Lektüre von Livius und Sallust über die sozialen Verhältnisse Roms! Ciceros Reden de imperio Cn. Pompei und gegen Verres, sowie sein Brief an den Bruder Quintus zeigen uns die schmähliche Ausbeutung der Provinzen; die vierte Rede Ciceros gegen Verres belehrt uns über Kunstdenkmäler, über kostbares Opfer- und Hausgerät.

Aber hüten wir uns vor einer systematischen Kleinigkeitskrämerei! Viel wichtiger als die Kenntnis zahlreicher Münzsorten ist es, wenn die Schüler eine klare Anschauung davon gewinnen, welche große Folgen die wachsende Geldwirtschaft in Athen und Rom gehabt hat. Viel wichtiger als die genaueste Kenntnis der Waffen, der Soldatenröcke, des Lagers, der Belagerungswerkzeuge, der Kriegsschiffe ist es, zu wissen, wie die Entwicklung der Seemacht den athenischen Staat zu immer größerer Demokratisierung gedrängt hat; wie in Rom Marius vornehmlich die Proletarier zum Kriegsdienst heranzog (Sallust, de bello Iug. 86, 2) und dadurch das Bürgerheer in ein Söldnerheer umwandelte, ohne daß formell etwas geändert wurde; wie diese Entwicklung des Kriegswesens eine Hauptursache für den Übergang von der Republik zum Cäsarismus geworden ist.

V. „Klassische Ruinenstätten"; „Gang über den klassischen Boden Altgriechenlands". Unter dieser Überschrift habe ich sehr interessante Abschnitte in verschiedenen Hilfsbüchern gelesen, die wohl geeignet sind, bei den Schülern ungeheucheltes Interesse zu wecken. Aber man hüte sich auch hier vor dem Zuviel! Bei dem Gang über den klassischen Boden Altgriechenlands würde ich mich auf Troja, Mykenä, Dodona, Olymp, Olympia, Delphi, Athen, Sparta, Delos, Kreta, Pergamum beschränken. Es wird doch nur zu einer neuen Qual, wenn in einem Buche, das in erster Linie für solche bestimmt ist, „die im Schulunterricht die griechische Sprache oder auch beide alten Sprachen nicht kennen lernen", Ambrakia, die Molosser, Phthiotis und Pelasgiotis usw. usw. erwähnt werden; da heißt es: „die Akarnanen haben in der Geschichte gar keine Rolle gespielt; sie konnten sich den Römern gegenüber sogar darauf berufen, am trojanischen Krieg keinen Teil genommen zu haben. Auch die Ätoler, denen man zwar Tapferkeit nicht absprach, aber Roheit, Plünderungssucht und Schwelgerei nachsagte, treten erst in der makedonisch-römischen Zeit mehr in den Vordergrund. Die Lokrer blieben schon wegen ihrer Zersplitterung in einen westlichen

und zwei östliche Stämme ohne Bedeutung; im westlichen Lokris lag an der Nordseite des korinthischen Meerbusens die Hafenstadt Naupaktus". Wozu das alles in der „Einführung in die Kulturwelt . . ."?

Ich teile hier den Standpunkt eines Kollegen, der über antike Kunst, über Ruinenstätten und Ausgrabungen, über Kriegs- und Hausgerät selber gründlich Bescheid wußte. Er hielt wiederholt Vorträge mit Bildern, besonders Lichtbildern, sagte aber vorher den Schülern: „Ich werde mich freuen, wenn ihr recht viel behaltet; aber nachfragen und prüfen werde ich nicht. Davor braucht ihr keine Angst zu haben."

Ich eile zum Schluß. Zwar muß auf allen Gebieten des Unterrichts ein eiserner Bestand von positiven Kenntnissen bei den Schülern vorhanden sein; aber hüten wir uns, die Altertumskunde, die „Realien", die Mythen und Sagen, die Religion zu einem Lernstoff zu machen! Hüten wir uns, daß nicht das Schönste, was wir bieten können, den Schülern zur Qual wird und sie im späteren Leben mit Erbitterung auf den pedantischen Schulbetrieb zurückblicken!

Und noch eins! Wir wollen und dürfen keine Halbbildung großzüchten. Wie viele Menschen laufen in der Welt herum, die sich in allem Ernst für große Geographen halten, weil sie den kleinen Daniel im Kopfe haben, oder für große Theologen, weil sie den Katechismus auswendig können, oder für große Mathematiker und Naturforscher, weil sie auf dem Lehrerseminar das Examen mit „recht gut" bestanden haben! Wir können unsern Primanern nichts Schlimmeres antun, als wenn wir ihnen die Vorstellung beibringen, sie seien mit dem Abiturientenexamen „fertig"; im Gegenteil, wir müssen die Sokratische Erkenntnis in ihnen zu wecken suchen, daß sie nichts wissen; wir müssen sie hungrig und durstig machen nach Wissen. Das geschieht aber nicht, indem wir in die Breite, sondern indem wir auf engem Raum in die Höhe und Tiefe gehen.

Düsseldorf. Heinrich Wolf.

Richtlinien für die Molière-Lektüre in deutschen Schulen.

Daß man mit Französisch lernenden Schülern Molière liest*), versteht sich wohl ebensosehr von selbst wie das Lesen des Homer mit Griechisch lernenden, gibt auch jener so gut wie dieser dem Vorwurf Raum, durchaus nicht diejenige Form der Sprache zu bieten, die der Schüler in seinen eigenen Elaboraten anzuwenden gezwungen ist. Was insbesondere Molière angeht, so ist jedenfalls eine ganze Menge von Wörtern aus seinem Sprachschatz heute von der Bildfläche verschwunden, zahlreiche Redensarten aus seinen Komödien sind außer Gebrauch gesetzt oder haben eine andere Bedeutung gewonnen, gar manche seiner Konstruktionen berührt fremdartig, die Stellung gewisser Satzteile weicht wesentlich von der gegenwärtig üblichen ab.

*) Die staatlichen Lehrpläne schreiben die Lektüre einer größeren Komödie Molières ausdrücklich vor.

All das muß uns natürlich davon zurückhalten, ihn unseren Schülern in einem Entwickelungsalter zu bieten, in dem sie noch mit den Elementen der neuen Sprache ringen, und auch dann, wenn wir den Dichter an sie heranbringen, sollte er vom Unterrichte keinen allzugroßen Teil in Anspruch nehmen. Er sollte behandelt werden etwa wie ein lyrischer Dichter, der ja auch kein Muster für grammatische und stilistische Übungen abgibt und von dem wir ja auch hintereinander nicht allzuviel aufzunehmen vermögen. Da man aber auf der anderen Seite doch gern die für die Schule geeigneten Meisterwerke auch in der Schule wird behandeln wollen, darf man wiederum nicht allzuspät beginnen.

Welches sind denn nun die für uns in Betracht kommenden Werke? Zunächst weder die unbedeutenden Schubladenstücke noch die in der zeitgenössischen italienischen Komödie wurzelnden Intrigenstücke aus der Frühzeit von Molières dichterischem Schaffen. Allein auch gegen die so beliebten „Précieuses ridicules" möchte ich mich wenden, es sei denn, daß sie bei Besprechung der einschlägigen Periode der französischen Literatur bzw. bei Durchnahme der „Femmes savantes" in kursorischer Weise herangezogen werden. Auf einer früheren Stufe scheinen mir Stellen wie die eine genaue Kenntnis der Scudéryschen Romane voraussetzenden in der 5. Szene oder die Anspielungen auf das Schauspielerpersonal der mit Molière rivalisierenden Theatertruppe in der 10. Szene und ähnliches zur Übermittlung an unsere deutsche Jugend durchaus unangebracht und nur geeignet, den Schüler von vornherein gegen die Molière-Lektüre einzunehmen. Und wollte man etwa all die literarischen Anspielungen und dazu all die dem stile précieux entnommenen oder nach ihm geprägten Redensarten übergehen, dann bliebe nicht viel an der Komödie, was sie für uns lesenswert macht. Als lediglich dem literarischen Interesse dienend müssen „l'Impromptu de Versailles" und „la Critique de l'Ecole des femmes" aus dem allgemeinen Lektüreplan ausscheiden, um so mehr als die „Ecole des femmes" selbst — trotz vielfacher schulmäßiger Bearbeitung — notwendig abzuweisen ist aus Gründen, die gleicherweise bei der „Ecole des maris", beim „Sganarelle" mit dem bezeichneten Untertitel „le Cocu imaginaire", beim „George Dandin" und bei den meisten anderen Komödien des Dichters für ihre Ausscheidung ins Feld geführt werden können. Es sind eben schon in der damaligen Komödie jene selbigen Vorgänge, die uns den größten Teil der einschlägigen modernen Literatur zur Durchnahme in unseren Schulen ungeeignet erscheinen lassen, und im großen und ganzen wird es wohl bei den 6 bis 8 immer von neuem bearbeiteten Lustspielen sein Bewenden haben müssen. Es sind das: Le Bourgeois gentilhomme, l'Avare, le Malade imaginaire, les Femmes savantes, le Tartuffe, le Misanthrope, zu denen man noch als Typen des leichteren Genres les Fourberies de Scapin, le Mariage forcé und le Médecin malgré lui hinzufügen könnte, in denen allen die vis comica des Dichters sich auf ihrer Höhe zeigt, ohne doch — von ganz vereinzelten Stellen abgesehen — ins Anstößige zu geraten. Wollte man aus diesen neun Stücken eine Auswahl treffen, so wäre mein Vorschlag, wegen seiner kulturhistorischen Bedeutung jedenfalls den „Bourgeois gentilhomme", wegen seiner künstlerischen Vollendung als Prosawerk den „Avare" und aus dem gleichen Grunde von den Verskomödien die „Femmes savantes" zu lesen; kann man weiter ausgreifen, so käme dann eine der

drei oben genannten Farcen und als zweites Meisterwerk in Prosa der „Malade imaginaire" in Betracht; endlich würde man sich wohl auch an die beiden Versdramen „le Tartuffe" und „le Misanthrope" machen. Ich will es gleich hier ohne Umschweife bekennen: bei aller unbegrenzten Wertschätzung dieser zwei Musterdramen kann ich ihnen doch unter dem Gesichtswinkel der Schullektüre nicht den ersten Platz einräumen. Gewiß, sobald es mir vergönnt ist, mit meinen Schülern ein wirkliches Hineinlesen in den Dichter zu beginnen, dann soll neben den „Femmes savantes" der „Misanthrope" in Betracht kommen; stehe ich aber vor der Notwendigkeit, auf eines von beiden zu verzichten, so stelle ich das sonnige, freudeatmende Emanzipationsdrama als Repräsentanten der Molièreschen Muse dem düsteren, grüblerischen Drama der Menschenverachtung weit voran. Und was den „Tartuffe" anbetrifft, so glaube ich nicht zu irren, wenn ich behaupte, daß eine gesunde Jugend, wie sie die Oberklassen unserer höheren Schulen füllt, den langen Tiraden von sinnlicher und überirdischer Liebe in dieser Komödie nur herzlich geringes Verständnis entgegenbringt. Namentlich aber würde ich Bedenken tragen, die körperliche Annäherung Tartuffes an die Gattin seines Beschützers in der 3. Szene des 3. Aktes *(Tartuffe prenant la main d'Elmire et lui serrant les doigts; . . . . il met la main sur les genoux d'Elmire; . . . . maniant le fichu d'Elmire)* und die Weiterführung dieses lüsternen Gebarens in Szene 5 und 7 des 4. Aktes bis zum äußersten mit anderen als gereiften Leuten jenseits der Schwelle unserer höheren Lehranstalten zu lesen.

Sollen wir nun unseren Schülern die genannten Lustspiele auch sämtlich ganz ungekürzt bieten? Doch wohl nicht! In allererster Linie müßten zweifellos all die Stellen ausgeschieden werden, die ein, wenn auch noch so geringes Maß des Anstößigen bieten; eine Szene aber wie die 10. des „Mariage forcé" mit den wahrsagenden Zigeunerinnen ist natürlich ganz und gar zu übergehen, da sie der bedenklichsten Anspielungen voll und doch für den Gang des Stückes durchaus entbehrlich ist. Andere Ausscheidungen mögen, wenn nicht notwendig, so doch ratsam erscheinen. Gewiß wird man schon aus Achtung vor dem Dichter sein Werk möglichst ungekürzt darbieten wollen; allein hie und da mag doch eine geringfügige Reduzierung im einzelnen geradezu geeignet erscheinen, die Wertschätzung des Ganzen zu erhöhen. So würde ich in der vorletzten und in der letzten Szene des „Avare" ohne Bedenken eine der unleidlichen Erkennungsszenen beseitigen und mich etwa — nach dem Vorgange Ludwig Fuldas — mit derjenigen Valères als Sohnes Anselmes begnügen, was durch eine ganz unbedeutende Textausschaltung und ohne Umänderung der Worte des Dichters, wie sie sich der Übersetzer erlaubt hat, zuwege gebracht werden kann. Ich würde ferner im 1. Akt des „Bourgeois gentilhomme" den Dialogue en musique, dessen Text, wenn nicht gesungen, überaus wenig anspricht, auslassen und an die Musiker sofort die Tänzer reihen, die der Maître à danser mit den Worten einführt: *„Voici pour mon affaire, un petit essai des plus beaux mouvements"* usw. bis zum Schluß dieses Auftritts. Und in diesem selben Stück würde ich dann noch im Beginn des 4. Aktes die Aufzählung der Leckerbissen eines dem Zeitgeschmack entsprechenden Gelages übergehen und nach den auf schmecker Damis bezüglichen Worten: *„il ne manquerait pas*

lui-même toutes les pièces du repas qu'il vous donnerait et de vous faire tomber d'accord de sa haute capacité dans la science des bons morceaux" den Festgeber Dorante sogleich fortfahren lassen: „*Mais, pour moi, je vous avoue mon ignorance . . .*"

Wie lesen wir denn nun unseren Dichter in bezug auf Kommentar und Exegese? Schon lassen die modernen Ausgaben der für die Schule bestimmten Werke an Vollständigkeit des Apparats kaum etwas zu wünschen übrig, und es ist ja gewiß nur dankbar zu begrüßen, daß die Herausgeber, indem sie so Vieles bringen, doch dadurch eben jedem etwas bringen, was er gerade der Berücksichtigung für wert hält. Allein das legt uns Lehrern auch zugleich die Verpflichtung auf, mit Maß auszuwählen, und andererseits überhebt es uns nicht der Aufgabe, das Beste dann doch noch selbst hinzuzutun. Auszuschöpfen ist der Gedankengehalt eines Molière überhaupt nicht, aber man wird eben, gestützt durch die Kleinarbeit der Kommentare, die großen Gesichtspunkte, wie sie sich bieten und wie es einem geboten scheint, bald da und bald dort einstreuen.

Wir lesen doch wohl diesen größten Lustspieldichter aller Zeiten mit unseren Schülern nicht bloß, um sie im Lesen französischer Dramen schlechtweg zu üben oder um sie lediglich damit zu unterhalten. Und wir verhindern beides sicher nicht, wenn wir sie mit den ernsten Fragen bekannt machen, die uns fast ein jedes Lustspiel Molières nahelegt. Beginnen wir mit dem „Bourgeois gentilhomme", so wird m. E. die ganze erste Zeit des Hineinlesens beherrscht sein können von der Frage nach dem damaligen Stand von Musik, Tanz und Singspiel. Die wenigen Zeilen gegen Ende der 2. Szene des 1. Aktes: „*Le chant a été de tout temps affecté aux bergers, et il n'est guère naturel, en dialogue, que des princes ou des bourgeois chantent leurs passions*" werfen doch zweifellos ein Streiflicht auf die derzeitige Oper, und man kann wohl nicht umhin, mit dem Verfasser des Molière musicien (1852 Paris) diese Stelle als einen Wink Molières an die Librettisten zu betrachten, ihre Texte, abweichend von den italienischen Vorbildern, aus Mythologie und Märchen zu nehmen, wie das ja in unseren Tagen Richard Wagner und die in seinen Spuren wandelnden Tondichter getan haben. Daß freilich die dem realen Leben ebenfalls entrückte Welt der Schäfer und Schäferinnen einen gar zu breiten Raum in jener Zeit des Übergangs von der fremden zur einheimischen Komödie eingenommen haben, bekundet der Ausruf Monsieur Jourdains am gleichen Orte: „*Pourquoi toujours des bergers? on ne voit que cela partout*". Ist man dann etwa noch imstande, die so überaus ansprechende Musik Lullis — von der uns heutzutage schon eine wohlfeile Ausgabe wie die Velhagensche Proben spendet — ja vielleicht den Menuett- und andere Tanzschritte jener Epoche vorzuführen und schließlich auch, der Bezeichnung des Bourgeois Gentilhomme als Comédie-Ballet Rechnung tragend, unseres Dichters Ansichten über diese seine neue Lustspielgattung nach seiner Vorrede zu den Fâcheux zu erörtern, so nimmt der Schüler aus der Lektüre des Bourgeois gentilhomme gewiß so reichen Gewinn mit wie aus irgendeiner sonst. Im übrigen wird natürlich hinter der Besprechung solcher in dem Werke nur gestreiften Fragen die Erörterung des Hauptgegenstandes der ganzen Komödie nicht in den Schatten

treten, die Erörterung des sich wegwerfenden, adelsüchtigen Bürgertums, die dann über Molières „George Dandin" und etwa Lesages „Turcaret" hinweg gern schon den Blick unserer Jugend auf eine künftige Kenntnisnahme von Augiers „le Gendre de M. Poirier" lenken und so Zusammenhang und zielbewußtes Vorgehen auch auf diesem Gebiete des Schulunterrichts dartun mag.

Daß als Mittelpunkt der Lektüre des „Malade imaginaire" die Stellung der Ärzte in den Tagen des Dichters zur Besprechung steht, liegt auf der Hand. Die Gespräche des alten und des jungen Diafoirus über den Blutumlauf und über das Verhalten der vornehmen Kreise zu den Ärzten, die Apothekerkosten-Berechnung Argans in der Eingangsszene und ganz besonders die Unterhaltung des Malade imaginaire mit seinem Bruder Béralde im Schlußakt geben ein genügendes Material zur Lösung dieser Frage und zumal zur Beurteilung des Ärztestandes als einer mehr philologisch denn physiologisch ausgebildeten Gelehrten-Körperschaft. Anschließend aber an die Unterhaltung zwischen den beiden Brüdern mit der Erwähnung Molières selbst wird ohne Zwang eine Betrachtung über seine damalige Position als Dichter, über seine persönliche Stellung zu den Ärzten, seine schwache Konstitution und somit sein Leben überhaupt sich ergeben, namentlich auch im Hinblick auf das tragische Ende eben bei Aufführung dieses selbigen Stückes.

Wie hier die Ärzte, so wird in den „Fourberies de Scapin" das Gerichtswesen der Molièreschen Zeit Gegenstand der Erörterung bilden. Scapins Aufzählung von den Mühsalen und den Unkosten einer Prozeßführung in der 8. Szene des 2. Aktes wird die Grundlage dazu geben und zugleich möglicherweise die Veranlassung sein zu einem Ausblick in die Zukunft bis auf Beaumarchais' Eingreifen in dieses Gebiet durch seinen „Mariage de Figaro".

Im „Avare" könnte in Ermangelung anderer bedeutungsvoller Fragen das Verhältnis dieser Komödie zu ihren Vorbildern, namentlich zu Plautus, zur Sprache kommen. Man weiß, daß gerade für dieses Lustspiel die Quellen besonders reichlich fließen und daß neben Plautus „Aulularia", Terenz „Adelphi", Pierre Lariveys „Esprits", Boisroberts „Belle Plaideuse", Quinaults „Mère coquette", Chapuzeaus „Dame d'intrigue" und Ariostos „Suppositi" bei dem Drama Pate gestanden. So wäre denn auch hier Gelegenheit, über Molières Anleihen bei anderen Dichtern überhaupt zu sprechen und insbesondere im Anschluß an unsere Komödie in ihrem ganzen Verlauf nachzuweisen, wie sehr ihm die Durchführung seines Grundsatzes: *„Dans une copie l'essentiel est de tuer celui qu'on dépouille et de faire disparaître le cadavre"* auch hier wiederum gelungen ist. Wem aber etwa ein solches Sezieren dichterischer Meisterwerke vor Schülern widerstrebt, der hätte die immerhin nicht ganz bedeutungslosen Gegenstände kulturhistorischen Charakters, wie die patriarchalische Erziehung der Kinder in jenem Zeitalter, die Mitgiftfrage, die Art der derzeitigen Kleidung und Nahrung, die Verbreitung des Glückspiels, dies vielleicht mit Heranziehung von Regnards „Joueur" und ähnliches zu erörtern Gelegenheit; denn all die Dinge sind mit ein paar scharfen Strichen in dem Drama gestreift.

Wenn man nun aber in dem eben besprochenen Stücke der für so manche Schulgattung doch geradezu erwünschten Berührung mit dem Altertum n

dem Wege gegangen ist, in den „Femmes savantes" wird man nicht umhin können, die Antike ganz gründlich zu Worte kommen zu lassen. Die Erwähnung der verschiedenen philosophischen Systeme des alten Griechenlands nicht bloß, sondern die vielfachen direkten Anklänge an einen Dichter der Alten, an Horaz, fordern aufs eindringlichste dazu auf. Welche bedeutsame Quelle für die Beurteilung des Preziösentums wir in dem Drama haben, braucht nicht erst betont zu werden, einladend aber ist daneben noch ein Eingehen auf das die Zeitgenossen des Dichters beherrschende Lehrgebäude des Vaters der neueren Philosophie, des Descartes. Was dem Altphilologen das Lesen eines Platonischen Dialogs gerade mit den zum Universitätsstudium übergehenden Jünglingen so wert macht, das dem Neuphilologen die Lektüre der Femmes savantes, an die sich noch dazu durchaus ungezwungen ein ganzer Kursus philosophischer Propädeutik knüpfen läßt. Einem weiteren Eingehen auf die verschiedenen die Zeit beschäftigenden philosophischen Systeme, den absterbenden Nominalismus wie den an Bekennern zunehmenden Skeptizismus, gibt die im Grunde genommen so burleske Komödie „le Mariage forcé" Raum und veranlaßt vielleicht im Anschluß daran die Herbeiziehung mehrerer Stellen aus den Darlegungen des Philosophen im Bourgeois gentilhomme, betreffend die Grundzüge der Logik wie das Wesen der Ethik, zum wenigsten in der Anschauung der damaligen Zeit.

So wird denn wohl jedes der Molièreschen Lustspiele mit einem ernsten Inhalt erfüllt werden können, dessen Erörterung dem Schüler neben der Genugtuung über den neuaufgenommenen dramatischen Stoff und der Freude an den einzelnen Szenen noch die Befriedigung am Wachstum seiner allgemeinen Bildung geben wird. Denn wir Lehrer der neueren Sprachen dürfen nicht vergessen, daß die Nichterfüllung dieser Forderung den von uns gepflegten Schriftstellern zu ewigem Vorwurf gestempelt wird, Molière nicht minder wie vielen anderen Schriftstellern, ja ihm wohl gar in noch höherem Maße. Und in der Tat, wenn man an die Revisionsbesuche unserer zumeist doch aus altphilologischen Kreisen hervorgegangenen Schulräte denkt und daß der eine vielleicht zufällig die Lachszene der Nicole aus dem Bourgeois gentilhomme, der andere das Auftreten der als Arzt verkleideten Toinette im Malade imaginaire, ein dritter die Sackszene des einen gascognischen Raufbold darstellenden Scapin in den Fourberies de Scapin oder einen ähnlichen possenhaften und von unseren Schülern in der Regel höchst ungeschickt vorgeführten Auftritt mitanhört, dann ist die wegwerfende Meinung, die diese Herren von dem französischen Lektürebetrieb mitnehmen, wohl nicht verwunderlich.

Und damit komme ich auf meine dritte Frage, wie wir unsere Molière-Texte mit unseren Schülern lesen sollen. Und um gleich damit anzufangen: Solche Szenen, wie die genannten, sind nicht vor fremden Hörern zu lesen, wenn sie nicht etwa die Schüler mit vollendeter Lautgebung und geradezu dramatisch wirksam zu Gehör zu bringen vermögen. Sonst sei man offen genug, zu sagen, daß man die Einübung der Szenen im Lesen und Übersetzen sich für eine der folgenden Stunden vorbehalte; man lasse den Inhalt angeben, bespreche ihn, wenn notwendig, und gehe dann zum nächsten Abschnitt über; oder, wenn auch der ungeeignet erscheint, so nehme man die Gelegenheit wahr, um nun gerade

da über einen der obengenannten Gesichtspunkte oder aber, was immer möglich sein wird, über die einzelnen Rollen bzw. deren erste Vertreter, die sogenannten Créateurs — im französischen Drama ja immer ein Stück Literaturgeschichte — zu reden. Bei Molière würde eine Besprechung der Créateurs ganz von selbst auf ihn, der Dichter, Theaterleiter und Schauspieler in einer Person war, auf seine eigenen mimischen Leistungen, seine Einwirkung auf die Truppe (etwa nach dem Impromptu de Versailles), den derzeitigen Schauplatz seiner Tätigkeit, sein Verhältnis zum Hofe, sein Verhalten gegenüber dem Publikum und vieles ähnliche führen.

An das Verzeichnis der Personnages dürfte füglich auch die erste Gesamterörterung knüpfen, ich meine die über Intrige, Verwicklung, Lösung und was sonst noch dazu gehört. Gewiß muß man bei Beginn der Lektüre eines Werkes vor allem danach trachten, mit den Schülern sich möglichst gründlich in den Schriftsteller einzulesen, bei einem Drama aber sollte man m. E. doch schon kurz nach Beginn, sagen wir: so nach der vierten oder fünften Stunde, eine Unterbrechung im Lesen eintreten lassen, um die Fabel des Stückes und die Aufgabe der einzelnen Personen darin zu besprechen, zumal bei einem Molièreschen. Er will doch wahrhaftig dem Zuhörer oder Leser nicht den Atem benehmen durch die Spannung, in der er ihn um der Auflösung willen versetzt. Seine Pläne sind so simpel, seine Intrigenführung so kindlich, seine Helden so wenig kompliziert, daß sie auch selbst den jugendlichen Leser nicht aufregen. Daß Clitandre seine Henriette, Lucile ihren Cléonte und Elise ihren Valère bekommt, weiß auch der Schüler von vornherein oder er nimmt es doch an. Was ihn bei Molière anzieht, das ist die einzelne Szene, die aber um so mehr, je genauer er weiß, welchen Platz sie im Stücke, welche Bedeutung sie für das Ganze hat. Auch die Personen können nur an Interesse für ihn gewinnen, wenn er von allem Anfang an ihre Aufgabe, die sie in dem Drama zu erfüllen haben, kennt. Also nicht auf die Entwicklung ängstlich gespannt machen, sondern für eine ruhige Teilnahme wecken und wach erhalten, das ist die hier von uns an unseren Schülern zu leistende Aufgabe. Nicht erst allmählich sollen sich hier die einzelnen Persönlichkeiten ihm enthüllen, sondern womöglich gleich am Anfang ihm lieb geworden sein. Und wenn es schon als eine Kunst des Dichters angesehen wird, daß er den Hörer drei Stunden lang zu fesseln versteht, so sollen wir ihn doch nicht zwingen, diese seine Kunst an einer Zeitspanne von zehn bis zwanzig Wochen sich versuchen zu lassen.

Wie wollen wir es nun aber machen, um unsere Schüler doch nicht gar zu lange an ein und dasselbe Schauspiel zu bannen, ihm zu möglichst schnellem Vorschreiten zu verhelfen? Überall will doch bekanntlich das Hineinlesen in den Schriftsteller sein rechtes Maß zuerteilt erhalten, und eine Beschleunigung dieses Prozesses rächt sich in der Regel früher oder später ganz empfindlich. Nun aber sind bei Molière gerade die Anfangsszene[illegible]t das Schwierigste am ganzen Werke. So ist es die subtile [illegible]rebungen von seiten der Künstler, des Maître de [illegible]in der allerersten Szene des „Bourgeois ger[illegible] Ausdrücken wimmelnde Apothekerrechnu[illegible]re“,

so die bis ins kleinste gehende Erörterung der Lage eines heimlich verlobten Mädchens durch Elise und Valère in der Eingangsszene des „Avare", — der Versdramen mit ihren Abstraktionen erst gar nicht im einzelnen zu gedenken. Hier dürfte es sich empfehlen, daß der Lehrer helfend und fördernd eintrete, daß er vielleicht gleich selbst — allerdings mit eingehender Besprechung der vorkommenden Schwierigkeiten — die Übersetzung gebe und sie von dem Schüler nur gründlich wiederholen lasse; bei Szene 2, 3 oder 4 setze dann die volle Tätigkeit von dieser Seite ein. Gleich am Anfange zulange zurückgehalten, verliert der junge Leser allzuleicht die Freude am Ganzen. Aber auch sonst wird man ohne Gefahr einmal eine schwere Stelle selbst übernehmen dürfen, schon um den Schülern gelegentlich eine Musterleistung zu bieten, nach der sie die ihrige einzurichten lernen sollen.

Daß die natürlich unentbehrliche Wiederholung des Inhalts der schon gelesenen Partien möglichst mannigfach sich gestalten, daß bald der Gang der Handlung, bald die Charaktere, bald dieser, bald jener Querschnitt des Dramas, immer aber etwas neu Anregendes der Jugend vorgeführt werden soll, versteht sich von selbst.

Und nun das Endziel! Gewiß wird man zum Zwecke der Kontrolle des häuslichen Fleißes oder der Leistungsfähigkeit mitunter eine ganze Szene einem einzelnen zuteilen, im allgemeinen aber wird doch wohl unser Streben dahin gehen müssen, das Drama als Drama, d. h. mit verteilten Rollen, lesen zu lassen. Dies ist aber mit größeren Schwierigkeiten verbunden, als man zunächst anzunehmen geneigt ist. Wie mit der zunehmenden Reife unserer Schüler das Deklamieren von Gedichten immer steifer und steifer zu werden pflegt, so das Lesen dramatischer Rollen. Schuld daran ist neben manchen anderen doch jedenfalls die bei uns überwuchernde Wertschätzung des Wissens gegenüber dem Können. Und wir Lehrer der neueren Sprachen haben gerade hier die wichtige und schwere Aufgabe, dem Können seine ihm gebührende Stellung zu verschaffen in Aussprache, Vortrag, Geste und auf was sonst noch der modernsprachliche Unterricht Wert zu legen genötigt ist. Da dies aber zumeist im Widerspruch zu der sonstigen Unterrichtsgebarung steht, wird man ohne Künste kaum zum Ziele gelangen. Mangel an gründlicher Vorbereitung im Lesen der Rollen sollte dazu führen, diese dem Schüler zumeist höchst erwünschte Übung und damit das rasche Vorwärtsschreiten überhaupt einzustellen. Solche Maßnahmen müssen dann die ganze Klasse, strenge Noten den einzelnen davon abhalten, das Lesen auf die leichte Achsel zu nehmen. Auch werden die Schüler mit Nutzen wahrnehmen, daß wirklich sinngemäßes und schönes Lesen sie der Mühe überheben kann, erst noch eine Übertragung in die Muttersprache bieten zu müssen. Gelegentliches Aufführen einer kleinen Szene vor der Klasse durch hierzu sich besonders geeignet erweisende Schüler oder gar die Darstellung eines ganzen Stückes mit allem Apparat vor größerem Publikum wird dann noch ein übriges tun, mehr vielleicht noch als das Anhören französischer Schauspieltruppen, was allerdings bei guten Leistungen derselben auch seinen unleugbaren Wert hat.

Frankfurt a. M. Max Banner.

II. Programmabhandlungen 1908.

Zur Religion.

Hellwig, O., Beiträge zum Streit um den Religionsunterricht. Hamburg, Realschule in St. Pauli. Progr.-No. 958.

Die Schrift will in den Kampf um die Schule eingreifen. Mit Wärme verteidigt der Verfasser zunächst die Beibehaltung des Religionsunterrichts. Nur dürfe man von ihm nicht verlangen, daß er Frömmigkeit erzeuge. Aber er kann und soll „die religiösen Probleme schon Schülern nahebringen, die verschiedenen Lösungsversuche ihnen mit Ernst vortragen und sie zu eigenem Nachdenken darüber anregen". Er muß aber von jedem staatlichen und kirchlichen Zwange frei sein. Dies würde sich am besten verwirklichen lassen bei völliger Trennung von Staat und Kirche. Auch das Elternhaus könnte dann keinen Grund zur Besorgnis haben. Dann setzt Verfasser sich mit der Försterschen „Jugendlehre" auseinander mit dem Ergebnis, daß er trotz mancher Zustimmung die Ersetzung des Religions- durch einen Moralunterricht ablehnt.

Die Schrift ist anregend und warm geschrieben, aber unklar in den Grundanschauungen, namentlich den psychologischen und wird den verwickelten Fragen, die sie bespricht, nicht gerecht.

Lauff, Ernst, Bemerkungen zur alttestamentlichen Lehraufgabe. Altena i. W., Evang. Realgymnasium. Progr.-No. 477.

Verfasser stellt die Hemmungen gut zusammen, die der Bewältigung der alttestamentlichen Lehraufgabe entgegenstehen: die Störung durch den pfarramtlichen Unterricht, die ungenügende Vorbereitung des Pensums der UII, die gehäufte Wiederholung desselben Stoffes ohne rechten Fortschritt. Seine eigenen Vorschläge sind nicht scharf genug durchgearbeitet. Der leitende Gesichtspunkt des Aufsteigens von der Einzelerzählung (bis VI) durch die Erfassung des geschichtlichen Zusammenhangs (bis OIII) zur Auffassung der Persönlichkeit (Propheten) und typischer Äußerungen der Frömmigkeit (Psalmen) in UII tritt nicht deutlich genug heraus.

Die Proben der Auswahl halte ich nicht für glücklich; die „besonderen Ziele" jedes Propheten (S. 3) treten nicht scharf hervor. Gut ist der energische Hinweis auf die Herderschen Übersetzungen und vor allem die Jorissenschen Psalmen.

König, [Ernst], Das Testament des Königs David (I. F
Meldorf, Gymnasium. Prog.-No. 364.

Das Testament Davids ist aus äußeren und inneren Gründen als spätere Erdichtung zu beurteilen. Treffend ist die Abrechnung mit den Verteidigern der Echtheit, nicht ganz zureichend die Erklärung der Entstehung des Testaments.

Senstius, Paul, Die Abfassungszeit der Thessalonicherbriefe. Velbert, Realgymnasium i. E. Progr.-No. 646.

Der gewöhnliche Ansatz der Briefe auf 52/53 ist falsch, vielmehr ist der erste ins Jahr 40, der zweite ins Jahr 41 zu setzen. Gestützt wird der Ansatz vor allem durch die Beziehung der apokalyptischen Partien auf Caligula, dessen Tod ein Moment abgibt, das sich zur Erklärung der veränderten Stellungnahme in der Wiederkunftserwartung eignet. Alle Schwierigkeiten scheinen mir noch nicht gelöst, aber ein beachtenswerter Versuch!

Possehl, Willi, William Coupers Stellung zur Religion. Groß-Lichterfelde, Oberrealschule. Progr.-No. 166.

Der Dichter wird gegen den Vorwurf finsterer Orthodoxie und Engherzigkeit geschützt, seine Persönlichkeit durch Einreihung in die methodistische Bewegung seiner Zeit verständlich gemacht. Seine Bekehrung, ebenso seine Religiosität sind typisch für den Methodismus, wie auch Pietismus. Daneben kommt die Zartheit seines Empfindens, sein Naturgefühl, seine innige Freundschaft und sein nationales Selbstbewußtsein zum vollen Recht. Für religions-psychologische Studien bietet die Schrift viel brauchbares Material.

Roßleben. H. Schmidt.

Zur Kunst.

Schönhals, Paul, Die Schule und die Kunst. Städt. Realgymnasium, Naumburg 1908. Progr.-No. 337.

Eine feine, geistvolle Schrift, die von der sicheren Warte einer gefestigten Weltanschauung kritische Umschau hält. Wohlthuend berührt es, daß der Verf. als Naturwissenschaftler den Chorgesang und die Poesie als die fruchtbarsten Kunstgebiete der Schule bezeichnet, weil ihre Gebilde der Vervielfältigung durch die Schüler selbst fähig sind, mehr als der Zeichenunterricht, der nur einige Elemente der künstlerischen Technik vermitteln könne. Treffende Bemerkungen über Stil und was die Schule zu seiner Pflege tun kann, bilden den Schluß der vielfach aphoristischen und eben darum anregenden Ausführungen.

Teske, R., Beiträge zur Pflege des Kunstsinnes am Gymnasium. Kgl. Gymn. Erfurt 1908. Progr.-No. 307.

Im wesentlichen ein Lichtbildervortrag, der den eben angeführten Satz illustriert, wie weit nämlich der Zeichenunterricht Elemente der künstlerischen Technik und damit des künstlerischen Sehens vermitteln kann. Die Schrift ist gut lesbar und mit trefflichen bildlichen Belegen ausgestattet.

Scheel, Willy, Das Lichtbild und seine Verwendung im Rahmen des regelmäßigen Unterrichts. Gymn. Steglitz 1908. Progr.-No. 104.

Für die Lichtbildertechnik in der Schule gibt der Verfasser im Verein mit

Dr. M. Koeppen manche nützliche Winke. Doch möchte vor einem Zuviel des Guten zu warnen sein, denn auch die Lichtbilder haben ihre Schattenseiten. Interessant wäre es z. B. zu wissen, wie es in den Köpfen der Primaner aussieht, wenn sie lediglich als Vorbereitung zum Verständnis von Lessings Laokoon in 2 Lektionen zu 20—30 Lichtbildern durch die ganze griechische Plastik vom „Apoll von Tenea" an bis zu den Pergamenern durchgehetzt sind. Eine Stunde vor einem Abguß oder guten Abbildungen des Laokoon in eingehender Analyse wäre mehr!

Schoop, August, Die bauliche Entwicklung Alt-Dürens und der Annakirche. Gymn. Düren 1908. Progr.-No. 568.

Obwohl mehr von lokaler Bedeutung, darf diese Schrift doch auch an dieser Stelle als ein schönes Beispiel dafür genannt werden, wie verdiente Heimatsforscher — und Schoop ist ein solcher — durch Vorträge vor Schülern und deren Eltern die Freude am heimatlichen Boden zu mehren und damit zugleich ein freundliches Band um Schule und Bürgerschaft zu schlingen vermögen.

Bonn. Paul Brandt.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Jean-Jacques Rousseau.

J.-J. Rousseau, Bekenntnisse. Unverkürzt aus dem Französischen übertragen von Ernst Hardt. Zierleisten von A. Gratz. Berlin 1907. Wiegandt & Grieben (G. K. Sarasin). 869 S. In Saffianleder geb. 7 M.

von Sallwürk, E., J.-J. Rousseaus Emil oder Über die Erziehung. Übersetzt, mit Biographie und Kommentar. 4. Auflage. Langensalza 1907. Beyer u. Söhne. 2 Bde. 8°. Geh. 6,50 M.

Geiger, Ludwig, Jean-Jacques Rousseau. Sein Leben und seine Werke. Bd. 21 der Sammlung „Wissenschaft und Bildung", herausgegeben von Dr. Paul Herre. Leipzig 1907. Quelle u. Meyer. 129 S. 8°. Geb. 1,25 M.

Wer auf die zeitgenössische Literatur über Jean-Jacques Rousseau hinweisen will, der darf vor allen Dingen ein Werk nicht unerwähnt lassen, das schon um seiner verblüffenden Resultate willen in nächster Zeit im Mittelpunkt der Rousseauforschung stehen wird. Ich meine Frederika Macdonalds zweibändiges Werk: Jean Jacques Rousseau; A new Study in Criticism. (London 1906). Die Verfasserin hat es sich zur Aufgabe gemacht, ihren Helden von den mannigfachen Verleumdungen zu reinigen, mit denen Mit- und Nachwelt ihn verfolgt haben. Sie will nachweisen, daß Rousseau kein Menschenfeind, keine sophistische Natur, kein Lügner, Heuchler und Undankbarer war, daß diese Anklagen sich vielmehr auf absichtliche Entstellungen und böswillige Erfindungen Diderots und Grimms stützen. Rousseau behauptet bekanntlich, daß die mannigfachen Vertolgungen, denen er besonders seit dem Erscheinen des „Emil" ausgesetzt war, auf eine Verschwörung seiner Feinde zurückzuführen seien, die planmäßig seinen guten Namen und seinen Nachruhm zu vernichten suchten. Man hat diese Annahme vielfach als das Hirngespinst eines kranken Mannes angesehen, dem jede reale Unterlage fehle. Frau Macdonald stellt sich dagegen auf Rousseaus Seite und versucht in ihrem umfangreichen Werke — es stellt die Frucht zwanzigjähriger Arbeit dar — den Nachweis zu führen, daß Diderot und Grimm die eigentliche Seele jener Verschwörung gebildet hätten.

Die Behauptungen der Verfasserin stützen sich in erster Linie auf eine Reihe wichtiger Entdeckungen, die sie einer genauen Prüfung der Memoiren der Frau

von Épinay verdankt*) Man hat diese im Jahre 1818 von Brunet veröffentlichten Memoiren der ehemaligen Freundin und Gönnerin Rousseaus bisher als eine zuverlässige Quelle zur Beurteilung des Genfer Philosophen angesehen; und die Tatsache, daß die darin gegebene Darstellung von Rousseaus Wesen und Verhalten gegen seine Freunde mit derjenigen Diderots, Grimms und der anderen Enzyklopädisten übereinstimmt, galt allgemein als bedeutungsvolle Bestätigung der von den letzteren vertretenen Ansicht über Rousseaus moralische Bewertung. Nun hat jedoch Frau Macdonald ein Manuskript ausgegraben (Archives, M. 789 und Arsenal, 3158), welches die ursprüngliche Fassung der Memoiren der Frau von Épinay samt späteren Veränderungen enthält. Die ursprüngliche Fassung stellt Rousseau in einem viel günstigeren Lichte dar, doch sind diejenigen Stellen, die den Leser für Rousseau einzunehmen geeignet waren, durchgestrichen und von fremder Hand so umgearbeitet worden, daß sie Diderots und Grimms Behauptungen über Rousseau entsprechen. Frau Macdonald will in diesen Veränderungen teils die Handschrift der Frau von Épinay, teils diejenige von Diderot und Grimm wiedererkennen. Eine Reihe von Handschriftproben sind dem Werke beigegeben, um den Leser von der Richtigkeit dieser Behauptungen zu überzeugen. Im weiteren sucht die Verfasserin nachzuweisen, daß die bekannten „7 Ruchlosigkeiten", die Diderot Rousseau vorwirft, in Wirklichkeit sieben Diderotsche Verleumdungen seien und daß endlich die mannigfachen Verfolgungen, denen der Verfasser des „Emil" seit dem Erscheinen seines Buches ausgesetzt war, ebenso wie sein Zerwürfnis mit Hume und sein gänzlicher Zerfall mit den meisten seiner früheren Freunde zum großen Teil den gehässigen Ausstreuungen zu verdanken seien, mit denen Grimm den ehemaligen Freund in den geheimen Berichten der besonders an Höfen gelesenen Correspondance Littéraire von 1762—67 verfolgte (vgl. a. a. O. Bd. II, S. 11—234). Die Verfasserin hat in dem zweibändigen Werk eine überwältigende Fülle von Material zusammengetragen. Wenn man auch nicht allen ihren Ausführungen die gleiche Beweiskraft zusprechen kann — gänzlich mißraten scheint mir z. B. der Versuch, die tatsächliche Aussetzung von Rousseaus Kindern abzuleugnen — so kann man sich nach der Lektüre des Buches doch kaum der Überzeugung verschließen, daß Diderot und Grimm eifrig an der Vernichtung von Rousseaus gutem Ruf arbeiteten und daß die vielgeschmähten „Bekenntnisse" trotz gewisser Ungenauigkeiten im einzelnen viel zuverlässiger und aufrichtiger sind, als man es früher zugeben wollte.

Auch in einer Reihe anderer Punkte hat die moderne Forschung der in den „Bekenntnissen" gegebenen Darstellung zustimmen und Dinge als wahr anerkennen müssen, die man früher als Irrtümer oder absichtliche Entstellungen zu brandmarken pflegte. Daher wendet sich denn auch das Interesse der Zeitgenossen von neuem diesem in formaler Hinsicht reifsten und schönsten Werke Rousseaus zu, und es ist zu begrüßen, daß uns ein r Schriftsteller wie Ernst Hardt eine neue mustergültige egeben hat.

---

*) Vgl. meine Darstellung im H 1906, 15. Beiheft zu den Mitteilungen der chul- geschichte, 16. Jahrg., S. 39 f.

Seine Arbeit ist eine Glanzleistung wegen der prachtvollen Wiedergabe des weichen, malerischen Stiles, der Rousseau vor allen französischen Schriftstellern des 18. Jahrhunderts auszeichnet. Das schöne Buch mit den geschmackvollen Zierleisten von A. Gratz und dem schlicht vornehmen Einband präsentiert sich auch äußerlich als eine sehr erfreuliche Erscheinung. Um so störender finde ich allerdings die etwas reklamemäßige Bemerkung auf dem Titelblatt, welche den Leser versichert, daß diese Bekenntnisse von dem Übersetzer „unverkürzt übertragen" seien.

Der Übersetzung der Confessions tritt E. von Sallwürks Übertragung des „Émile" würdig zur Seite. Sie ist in Friedrich Manns „Bibliothek pädagogischer Klassiker" nun schon in vierter Auflage erschienen. Ihr ging früher eine Rousseaubiographie von Theodor Vogt voraus, die nach dem Tode ihres Verfassers (1906) von dem Übersetzer durch eine eigene, sich auf neues Quellenmaterial stützende Lebensbeschreibung ersetzt worden ist. Sallwürk hat die Ergebnisse der Macdonaldschen Untersuchungen noch nicht benützen können; aber auch er sieht in Rousseau keinen Lügner und Heuchler mehr. Er verteidigt die Aufrichtigkeit und Zuverlässigkeit der „Bekenntnisse", wenn er auch manche Irrtümer, besonders in der Chronologie seines Lebensganges nach den Ergebnissen neuerer Forschungen berichtigen muß. Was Sallwürk über Rousseaus Charakter, über den Wert und die innere Einheit seiner Werke sagt, erscheint mir durchaus richtig. Packend ist die Krankheitsgeschichte des unglücklichen Mannes erzählt: der Vielgehetzte sieht schließlich Feinde überall; Verfolgungswahnsinn hat ihn gepackt. Aber wir wissen auch jetzt, daß er viel mehr und viel früher Anlaß zu Mißtrauen gegen seine Umgebung hatte, als man bisher glauben wollte. Alles in allem bietet E. v. Sallwürk ein treffendes Lebensbild des Genfer Philosophen, bei dem die Ergebnisse der neueren Rousseauforschung gewissenhaft benutzt worden sind.

Einen ganz neuen handschriftlichen Bericht über Rousseaus Ende teilt Ludwig Geiger in seiner kleinen Monographie über ihn einem größeren Publikum mit. Er wurde im Sommer 1906 in der Stadtbibliothek zu Besançon aufgefunden und stammt aus der Feder des französischen Architekten Pierre Adrien Pâris, der bald nach Rousseaus Tode nach Ermenonville kam und seine Aufzeichnungen nach den Mitteilungen der Therese Levasseur niederschrieb. Der Bericht ist deshalb von Wichtigkeit, weil er das urkundliche, amtlich abgegebene Zeugnis des Herrn von Girardin über Rousseaus Tod durchaus bestätigt und damit einen neuen Beleg gegen das verleumderische, auf Klatsch beruhende Gerede von Rousseaus Selbstmord bildet. Im übrigen will Geiger mit seiner Arbeit nichts wesentlich Neues sagen. Sein Büchlein ist zur Belehrung eines gebildeten Lesers geschrieben, der sich schnell und mühelos über das Leben, die Werke und Ziele des eigenartigen Mannes unterrichten will. Diese Aufgabe erfüllt die Arbeit vollkommen. Geigers Urteil über Rousseau ist gesund und sympathisch. Wenn er freilich meint, daß Rousseau die Bekenntnisse geschrieben habe, nicht nur um öffentlich Buße abzulegen, sondern auch um seinen Feinden wehe zu tun, so muß ich der letzteren Behauptung doch widersprechen. Rousseau wollte seine Feinde vor der Welt entlarven, sie so zeichnen, wie sie wirklich mit ihm umgegangen sind. Die Bekenntnisse sollten seine Verteidigung übernehmen, wenn er selbst nicht mehr auf-

treten könnte, um für seine Sache zu kämpfen. Hätte er sich die Freude gönnen wollen, seine Feinde dadurch verletzt zu sehen, so hätte er sie noch vor seinem Tode drucken lassen. Er hat dieses Ansinnen aber ausdrücklich abgewiesen. (Vgl. auch S. 22). Auch die Bedeutung der geplanten Fortsetzung des „Emil" (Emil und Sophie oder die Einsamen) hat Sallwürk (S. LXXXV f.) richtiger gewürdigt als Ludwig Geiger (S. 93 f.). Ein Irrtum ist es endlich, wenn der Verasser meint, daß Basedow den fruchtbaren Gedanken des Anschauungsunterrichts dem „Emil" entnommen hätte (S. 101). Er hat schon seit 1749 den Anschauungsunterricht in praxi gepflegt und 1752 ihn ausdrücklich in seiner Kieler Dissertation als einzig vernünftige Form jugendlicher Unterweisung gepriesen. (Vgl. Hist.-pädagog. Jahresbericht a. a. O. S. 41.) Doch diese kleinen Ausstellungen können und sollen den Gesamtwert des für gebildete Laien empfehlenswerten Werkchens nicht herabsetzen.

Wiesbaden. Hermann Weimer.

b) Einzelbesprechungen:

Dreger, A., Die Berufswahl im Staatsdienste. 9. Aufl., bearbeitet von W. A. Dreger. Dresden u. Leipzig 1907. C. A. Kochs Verlagsbuchhandlung (H. Ehlers). VIII u. 375 S. 3,60 M.

Vor 24 Jahren ist dieses Werk, — eine Zusammenstellung der wichtigsten Vorschriften über Annahme, Ausbildung, Prüfung, Anstellung und Beförderung in sämtlichen Zweigen des Reichs- und Staats-, des Militär- und Marinedienstes, sowie über die wissenschaftlichen Erfordernisse, die Ausbildung und Prüfung der Ärzte, Apotheker, Zahnärzte, Tierärzte, Chemiker, Patentanwälte etc. — zum ersten Male erschienen. Es ist längst ein wohlbekannter Ratgeber in allen Fällen der Berufswahl geworden und wird selten oder nie versagt haben, wo es in Anspruch genommen wurde. Fast zugleich mit dieser neuen Auflage ist zu A. Beiers Arbeit von gleicher Tendenz eine zweite Auflage erschienen. Das Dregersche Buch dürfte vor diesem für den Laien die leichtere Verständlichkeit voraus haben. Es stellt in schlichter, einfacher Form die Vorbedingungen für den Eintritt in jeden Beruf, den Gang, den die Ausbildung nimmt, und die für die einzelnen Stufen gültigen Gehaltssätze zusammen. Bei Beier sind wesentlich wörtliche Auszüge aus den behördlichen Bestimmungen gegeben, deren Wortlaut richtig aufzufassen nicht jedem Benutzer sogleich gelingen mag. Beide Bücher vereinigt, dürften aber allen Ansprüchen genügen. Doch das vorliegende ist wahrscheinlich der weiteren Verbreitung fähig.

Spohn, Die Einjährig-Freiwilligen, Offiziers-Aspiranten der Reserve und Offiziere de[illegible] nstandes aller Waffen. Ihre Bedeutung für die Arme[illegible] 1906. R. Eisenschmidt. 64 S. 1,20 M.

Ein mit [illegible] Überzeugung von dem Werte unserer Armee ge[illegible]en jeder lesen wird, der einer der

drei im Titel genannten Kategorien angehört, und nicht minder der, dessen Beruf ihn als Vorgesetzter mit diesen in Berührung bringt. Nicht minder endlich, wer immer über die gang und gäben meist recht oberflächlichen Auffassungen, die im gewöhnlichen Leben über die im Offizierkorps herrschenden Anschauungen herrschen, den Geist sittlich-ernster Lebensansichten und strenger Pflichterfüllung kennen lernen will, der es trotz allem beseelt. Mancher Lehrer wird es zu eigenem Nutzen lesen, zu weiterem Nutzen einem seiner Schüler empfehlen, der der Staatsbürgerpflicht seiner militärischen Dienstzeit sich unterziehen oder dem Beruf des Offiziers sich widmen will.

Pankow. Max Nath.

Kinkel, W., Geschichte der Philosophie als Einleitung in das System der Philosophie. Erster Teil von Thales bis auf die Sophisten. Gießen 1906. Alfred Töpelmann (vormals J. Ricker). VIII u. 274 u. 76 S. 8°. 6 M.

Der erste Teil eines groß angelegten Werkes liegt vor uns, jedoch will Verf. nicht mit den grundlegenden Arbeiten von Brandis, Zeller u. a. in Wettbewerb treten. In seinem Buche soll nicht auf dem Historischen an sich der Nachdruck liegen, hier soll vielmehr die Geschichte der Philosophie in den Dienst des systematischen Interesses treten. Er bezweckt also etwas wesentlich anderes als sonst in der Regel die Darstellungen der Geschichte der Philosophie. Es galt ihm, die Ergebnisse der geschichtlichen Forschung für die moderne Kultur nutzbar zu machen, was nur geschehen konnte, wenn sie genau geprüft und nach ihrem dafür geeigneten Gehalt gewürdigt wurden. Verf. wollte „durch eine geschichtliche Betrachtung in die Probleme der theoretischen und praktischen Philosophie einführen".

Wir leben in einer Zeit, in welcher das Interesse für philosophische Fragen in immer weiteren Kreisen Gebildeter sich bemerkbar macht. Schon in der Jugend unserer höheren Schulen, dahin drängt die Gegenwart, und diese Forderung wird von einer großen Anzahl tüchtiger Pädagogen aufgestellt und eingehend begründet, soll das Interesse für philosophische Dinge erweckt und gepflegt werden. Daher die mannigfachen Verhandlungen über die philosophische Propädeutik in den höheren Lehranstalten, die mannigfachen Versuche der Darstellungen des in den oberen Klassen zu behandelnden philosophischen Stoffes. Alles dies ist nichts anderes als ein Ergebnis des neuerdings erhöhten Interesses für philosophische Dinge überhaupt. Auf dieses erhöhte Interesse deutet auch die in den letzten Jahren immer gewachsene philosophische Literatur hin, welche dem Bedürfnis weiterer Kreise der Gebildeten entgegenzukommen bestimmt ist. Auch Kinkel wünscht sich „zu Lesern seines Buches alle diejenigen, welche ein inneres Interesse zur Philosophie hintreibt". Er wendet sich daher nicht nur an die Studierenden der Philosophie, sondern an alle Menschen, welche den Problemen des Lebens, der Sittlichkeit und Kultur nachgesonnen haben. Wie ihm selbst die Ph sophie eine Befreierin und Lebensführerin geworden sei, so wünsche er d sein Werk allen denen ein Helfer zu werden, die von den Zweifeln und des Daseins ergriffen seien.

Sehen wir uns nun die Art und Ausführung des Werkes etwas genauer an. Gerade durch den vom Verf. angegebenen Zweck seines Buches muß natürlich die Eigenart desselben bestimmt werden. Alles gelehrte Beiwerk, welches nur für den Mann der strengen Wissenschaft paßt und nur für ihn einen Reiz haben kann, mußte naturgemäß fortfallen; daher nahm Verf. von der Behandlung von Streitigkeiten über philosophische Überlieferung, welche sonst in der Wissenschaft eine nicht geringe Rolle spielt, so sehr Abstand, als eben möglich war. Aber trotzdem läßt er die Zeugnisse über die Lehren der einzelnen Philosophen soviel als möglich selbst sprechen, er geht auf die Quellen zurück und schöpft aus ihnen. Besonders beeinflußt bekennt er sich in seinen systematischen Überzeugungen und in seiner Auffassung von der Geschichte der Philosophie von Hermann Cohen und Paul Natorp, auch weiß er sich Zeller, Brandis, Siebeck, Gomperz und Diels sehr verpflichtet. — Die 48 Seiten umfassende Einleitung geht von dem wissenschaftlichen und dem primitiven Bewußtsein der Menschen aus. Die europäische Philosophie wurzelt in Griechenland, wo Sittlichkeit und Religion in engem Zusammenhange miteinander standen. Aus jenem Bewußtsein entsprangen alle religiösen Vorstellungen des griechischen Volkes. Verf. wirft nun einen Blick auf die Erscheinungsform des mythenbildenden Bewußtseins bei Homer und Hesiod. Beide sind als Dichter vom Interesse am Mythos beherrscht. Weiterhin zeigt die älteste Spruchdichtung und die Überlieferung der sieben Weisen, „wie sich der Geist auch andauernd mit den Problemen der Sittlichkeit beschäftigte". Damit beginnt die Beschäftigung der Griechen mit der Philosophie. Die gewöhnliche Einteilung der Geschichte derselben in 3 Abschnitte nimmt auch Verf. an, obgleich sie für seine Zwecke, — er will sich jedoch die Einleitung in das System der Philosophie zum Ziel setzen — nicht von großem Belang ist, da er sein Augenmerk lediglich auf die Entwicklung der Probleme selbst richtet. Der vorliegende erste Teil enthält nun die Geschichte der Philosophie von Thales bis auf die Sophisten. Den Beginn macht die Darstellung der dogmatischen Versuche, die Einheit der Welt in einem stofflichen Substrat zu begründen (Thales, Anaximander, Anaximenes, Heraklit). Damit in Verbindung gibt er ein Bild von der Wirksamkeit der damaligen Dichter und Künstler. Darauf folgt der Abschnitt: Das Erwachen des Idealismus, die Pythagoräer, die Eleaten (Parmenides, Zeno, Melissos). Unter der zusammenfassenden Überschrift: Vermittlungsversuche folgt die Behandlung von Enpedokles, Anaxagoras und Diogenes von Apollonia, dann Demokrit und der Atomismus, damit in Verbindung beleuchtet Verf. die Einzelwissenschaften (Ärzte und Geschichtsschreiber) sowie die Dichter und bildenden Künstler. Den Abschluß bildet die Darstellung der Sophistik. — Eine solche Übersicht über den Inhalt des Bandes glaubten wir geben zu müssen, weil sie zugleich imstande ist, einigermaßen den Ideengang des Verf. zu kennzeichnen. Die Darstellung ist für den gebildeten Leser berechnet und, davon überzeugt man sich bei genauerem Einblick leicht, sehr wohl geeignet. Voraussetzung ist eben das erforderliche Interesse [illegible]e. — Nun könnte man vielleicht fragen: ist denn auch [illegible]ebildeten eine Kenntnis jener ersten Studien phi[illegible] oder auch nur nützlich? Wird er sich nicht n[illegible]emen begnügen können? Nein, gerade in

jene Anfänge philosophischer Forschung einen Einblick zu gewinnen ist nötig, weil sie in gewissem Sinne auch heute noch die Grundlage der philosophischen Wissenschaft überhaupt sind. Die zum Schlusse auf 71 Seiten gegebenen Anmerkungen enthalten für den, der gerne tiefer eindringen möchte und vermöge seiner Kenntnis des Griechischen es auch vermag, Hinweise auf Stellen aus Dichtern und Philosophen und auch den sonstigen gelehrten Apparat, aus den mannigfachsten philosophischen Werken entnommen. Das am Ende hinzugefügte Namenverzeichnis erleichtert die Benutzung des interessanten Buches.

Siebert, O., Was jeder Gebildete aus der Geschichte der Philosophie wissen muß. Ein kurzer Abriß der Geschichte der Philosophie im Anschluß an Rudolf Hayms philosophische Vorlesungen. Langensalza 1905. Hermann Beyer u. Söhne (Beyer u. Mann). Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler. XVI u. 318 S. 8°. 2 M.

Schon der Titel des handlichen Büchleins erklärt es für notwendig, daß jeder Gebildete etwas aus der Geschichte der Philosophie wissen muß. Andernfalls, so müssen wir annehmen, will ihn der Verf. nicht zu den Gebildeten rechnen. Und daran tut er recht; wir werden ja allerdings nicht immer gleich an ein systematisches Wissen zu denken haben: aber eines ist nicht zu bestreiten, nämlich daß dem Gebildeten, der sich einigermaßen auf dem Laufenden erhalten will, ohnedies bei seiner Lektüre eine ganze Anzahl philosophischer Begriffe und Dinge nahe gebracht werden. — Verf. will nun in seinem Werke das Maß dessen bieten, was ein Gebildeter aus der Geschichte der Philosophie wissen muß. Er tut das auf 287 Seiten in 4 Hauptteilen: I. Die griechisch-römische Philosophie. II. Die christlich-mittelalterliche Philosophie. III. Die neuere Philosophie bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts. IV. Die Philosophie seit Hegels Tode. Die Einteilung innerhalb der einzelnen Hauptabschnitte ist sehr übersichtlich. Genauer können wir in unserer kurzen Skizze darauf nicht eingehen, nur soviel wollen wir sagen, daß in keinem Zeitraum etwas Wichtigeres und Wesentliches übergangen ist. Ein verhältnismäßig geringerer Raum ist der Geschichte der alten Philosophie und der des christlichen Mittelalters zugestanden, ausführlicher ist der III. Hauptteil, die neuere Philosophie bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts, dargestellt; gehört doch in diesen Zeitraum auch eine nicht geringe Zahl großer Philosophen, von denen der Gebildete doch wenigstens einiges wissen muß. Verf. ist durchweg bemüht, die wichtigsten Sätze der behandelten Philosophen in einer übersichtlichen und klaren Weise zu geben. Der Leser wird somit auf eine leichte Art in die wichtigsten philosophischen Probleme eingeführt, er gewinnt aber auch einen Überblick über den Zusammenhang der philosophischen Wissenschaft in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Aber auch über den Lebensgang der einzelnen Philosophen unterrichtet ihn das Buch und über den inneren Zusammenhang ihrer Schriften und Probleme mit der gesamten Entwicklung der geistigen Kultur ihres Zeitalters. Er lernt den Inhalt der wichtigsten Schriften, auch die Unterschiede der einzelnen philosophischen Schulen und Richtungen kennen. — Sehr praktisch ist der Anhang: die wichtigsten philosophischen Kunstausdrücke. Die philoso-

phische Sprache enthält ja eine nicht geringe Zahl von ganz bestimmten, den Philosophen allgemein verständlichen Ausdrücken, die dem gebildeten Leser vielfach zumeist etwas fern liegen. Da wird ihm dann das auf etwa 25 Seiten nach der Buchstabenfolge geordnete Verzeichnis von großem Nutzen sein. Die Begriffe sind in leicht faßlicher Weise erklärt. — Ein Namenregister bildet den Schluß. — Alles in allem kann man das Büchlein für durchaus zweckentsprechend erklären. Wir empfehlen es den gebildeten Kreisen, aber auch insbesondere den Studierenden sehr, die sich einen Überblick über die Geschichte der Philosophie verschaffen wollen. Man kann es wohl auch vorgeschritteneren Schülern in die Hand geben.

Leuchtenberger, G., Hauptbegriffe der Logik in Beispielen nebst Erläuterungen für den Gebrauch an höheren Lehranstalten. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. VI u. 58 S. 8°. 0,80 M.

Mit Recht weist der Herausgeber des vorliegenden Büchleins darauf hin, daß bei den mannigfachen Aufgaben, die in den drei obersten Klassen im deutschen Unterricht zu behandeln sind, hinsichtlich der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie eine Beschränkung auf das Wichtigste eintreten müsse. Nach diesem Grundsatze hat er denn auch sein Heft zusammengestellt und mancherlei fortgelassen, was man wohl früher hier und da zu behandeln pflegte (so z. B. die große Zahl der Schlußfiguren, die verschiedenen Arten von Begriffen, der Ableitung von Urteilen durch Wechselbeziehung, Umkehrung u. a.).

Da sich das Ausgehen vom Beispiele für die Logik sehr empfiehlt, so ist eine solche Sammlung, wie sie Verf. hier bietet, ganz besonders wertvoll. Dieselbe gliedert sich nach der üblichen Teilung in drei Abschnitte, I. Vom Begriff, II. Vom Urteil, III. Vom Schluß. Die Beispiele sind den verschiedensten Gedanken- und Stoffkreisen entnommen, und zwar solchen, die dem Schüler durch den Unterricht nahegeführt sind. Ziemlich beträchtlich ist die Anzahl der Beispiele in dem ersten Hauptabschnitt, welcher vom Begriff handelt. Da kommen die verschiedenen an dem Begriffe erscheinenden Seiten zur Erörterung und Darstellung. Ganz besonders hat Verf. hier auch auf die Teilung Gewicht gelegt und die Arten derselben an vielen Beispielen erläutert, insbesondere auch die Partition und Division in der Disposition. Das erscheint uns denn auch ganz besonders wichtig, um so mehr, da die hier behandelten Stoffe zur Verwertung in Aufsätzen sehr geeignet sind. — Auch die verschiedenen Arten der Definition kommen in geschickt gemachten Beispielen zur Darstellung. — Im zweiten Hauptabschnitt werden die Urteilskategorien Kants gezeigt und Stoff zur Übung in der Bestimmung noch denselben hinzugefügt. Ebenso lernt der Leser die mannigfachen Arten des Schlusses und des Beweises kennen. Daß Verf. in diesem Hefte auf seine früher erschienenen Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen, sowie auf seine psychologischen Schriften (nament eine Hauptbegriffe der Psychologie) zurückgreift, ist elen folgen Erläuterungen, welche sich auf Ei sich empfahl, auch allgemeine Regeln aufs tion, die Grundsätze des Urteilens usv nes Büchleins, weil sie mit der

Dispositionslehre aufs engste zusammenhängen, bereits in Obersekunda behandeln könne. Auch wir halten das sehr wohl für möglich, aber nicht für notwendig, weil man die darin erörterten Punkte sowieso bei der Anleitung zum Disponieren (nicht nur in O II sondern bereits in U II) den Schülern klar machen wird. — Wir haben hier ein so recht aus der Praxis eines sehr erfahrenen Schulmannes hervorgegangenes Buch vor uns, welches für die Hand des Schülers bestimmt ist; wir empfehlen das reichhaltige, treffliche Heft aber auch dem Lehrer sehr. Er wird mancherlei Anregung daraus schöpfen.

Köslin. R. Jonas.

Münch, Wilhelm, Zukunftspädagogik. Berichte und Kritiken, Betrachtungen und Vorschläge. Zweite Auflage. Berlin 1908. Georg Reimer. VI u. 373 S. 8°. 7 M.

Münchs „Zukunftspädagogik" war schon in der ersten Auflage für jeden, der nicht Geduld oder Zeit hat all die Rufer im Streit um die Schulreform selbst zu studieren, ein bequemes, ja unentbehrliches Handbuch; die zweite, um etwa hundert Seiten stärkere, hat nicht nur an Umfang gewonnen. Die Anlage ist dieselbe geblieben: ein erster Teil läßt die bemerkenswertesten oder lautesten Stimmen, die sich seit einigen zwanzig Jahren zur Sache geäußert haben, Revue passieren; mit großer, nicht jedem Referenten gegebener Kunst geht Münch auch nicht immer klar zum Ausdruck gekommenen Gedanken von Schul- und Weltverbesserern nach, scheidet und prüft, billigt, verwirft und vermittelt. Könnte man dem ersten Teil das Motto geben: Es wird geeifert um die Schule, aber mit Unverstand — so möchte man nach der Lektüre des zweiten allen intransigenten Reformern zurufen: Laßt euch nicht klüger dünken denn die Alten und merket auf, daß ihr lernet und klug werdet. Dieser Abschnitt hat zum Teil eine starke Umarbeitung erfahren: nicht ohne wiederholte Berührung mit dem ersten bringt er des Verfassers eigenes Programm, aber durchaus selbständig erdacht und durchdacht, wie das jeder mit Münchs Schriften Vertraute leicht sieht. Hier fühlt er der Gegenwart den Puls, deckt ihre Vorzüge und Schwächen auf, und sucht von da aus die ewigen und neuen Aufgaben der Erziehung zu bestimmen; hier werden die brennend gewordenen Fragen nach dem zulässigen Rechte der Selbstentfaltung, den Pflichten der Familie, den Wandlungen des Bildungsideals, der Reform des Universitätsunterrichts und viele andere mit Vorurteilslosigkeit, Freimut und seltener Sach- und Weltkenntnis behandelt. Über den unvergänglichen Wert der klassischen Sprachen könnte der begeistertste Altphilologe nicht schöner sprechen als Münch auf S. 265, aber auch über ihre dem veränderten Zeitgeist gemäß anders zu gestaltende Übermittlung nicht richtiger als auf S. 266. Hier wie überall zeigt sich der Verfasser als den Mann des Maßes und weiten Erfahrungskreises, weshalb denn auch seine Kritik, trotz manch scharfem Jagdhieb nach oben und unten, freilich nicht ohne feine Ironie, weisen Humor, schlagfertigen Witz (in parenthesi saepe venenum) fast immer diesseits der Entrüstung bleibt, gern auch ein winziges Haben bucht und geradezu ein Muster für entgegenkommendes Verstehen wird. Glanzstellen aus dem zweiten Teile scheinen mir das Zeitgemälde im ersten Kapitel, die Betrachtungen über den Religionsunterricht, über die Bedeutung des

Wissens, über Studentenleben und Universitätsbildung (welche Väter, die studierende Söhne haben, vermißten hier nicht eine vielleicht viel dringendere Reform als bei der höheren Schule!) — andern mag anderes mehr gefallen; überall schöpft ja der Verfasser aus dem Vollen, bringt des Lesers eigene Ideen in lebhafteste Bewegung, erfreut durch schöne Sprache und den gemäßesten Ausdruck und eine Fülle pädagogischer und Lebens-Weisheit. Nach dem Vorwort will Münch „seine schriftstellerische Betätigung auf dem ganzen in Betracht kommenden Gebiete mit der diesmaligen Darbietung abschließen", also gewissermaßen sein pädagogisches Testament geben: möge es nicht bloß Richter finden, die es kritisieren, sondern eine pflichtbewußte Generation, die es dankbar erbt. Auf S. 367 steht — doch es wäre kleinlich, solch ein Konzept zu verbessern.

Berlin. E. Grünwald.

Matthias, Adolf, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. München 1908. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. IX u. 277 S. 8°. geb. 6 M.

Ein Lehrbuch der Pädagogik, der praktischen zumal, kann nicht stereotypiert werden; nicht weil auch das beste in seinen Ergebnissen, Forderungen und Vorschlägen hie und da auf Widerspruch und Widerlegung gefaßt sein muß, sondern weil der Verfasser, wenn er die Wissenschaft, die beharrliches Streben ist, und die Arbeit der Schule, die blühendes Leben ist, verständnis- und teilnahmsvoll begleitet, mit der bekannten solonischen Erfahrung altert. So ist denn auch die neue Auflage des vorliegenden Buches gegen die zweite um mehr als zehn Seiten angewachsen, um neue Kapitel bereichert und in vielen Einzelheiten verändert. Aber das Buch ist trotzdem immer noch weit entfernt von der abschreckenden Dickleibigkeit, die vielen schon von vornherein zünftiger Pädagogik abholden Kollegen solche Lektüre verleidet; und wenn wir dazu gleich im Anfang versichern, daß es von vielen ähnlichen Werken durch die Darbietung der seit dem Staatsexamen meist scheu gemiedenen Materie vorteilhaft absticht, so dürfen wir auch wohl älteren Praktikern empfehlen, von ihm Kenntnis zu nehmen und sein Studium nicht bloß Seminaristen und Tironen des Lehramts zu überlassen. Ich habe es wieder mit Genuß und reichem Gewinn durchgelesen und abermals Weißenfels' Urteil bestätigt gefunden, der, ein abgesagter Feind pädagogischen Theoretisierens, diese praktische Pädagogik für eine der wenigen lesenswerten und wirklich nützlichen erachtete; durch ihn ehemals veranlaßt, habe ich sie seit Jahren — leider oft zu spät — zu Rate gezogen und in ihr geradezu eine Kasuistik in zweifelhaften und schwierigen Fragen der Schulpraxis gefunden. Ich leugne dabei gar nicht, daß mich zunächst immer die Form, der Ton des Buches gefesselt hat; der Verfasser ist kein Zunftgenosse strengster Observanz, er kommt nicht in der schweren Rüstung der Fachterminologie daher, schreibt schlicht, gemeinfaßlich, im besten Sinne populär, dabei flüssig, um den adäquaten Ausdruck nie verlegen, anschaulich, in bildreicher und bildstarker Rede, nicht ohne scharfe Ironie, aber auch mit Wärme und Humor, flicht mühelos glückliche Zitate und pointierte Lebensweisheit ein. Bei aller Weitherzigkeit fremden Anschauungen gegenüber geht es dabei ohne ernste, gelegentlich derbe Kritik pädagogischer Haarspalterei und unpädagogischer Naseweisheit nicht ab;

selbst vor Schul- und Geheimräten macht sie nicht Halt. So aufgemacht reicht er seine pädagogische Hausmannskost. Inhaltlich ist mir immer als das Wertvollste an dem Buche die in ihm zum Ausdruck kommende Erkenntnis erschienen, daß der heute mehr denn je grassierenden Schulfeindschaft vornehmlich durch unsere, der Lehrer, Selbsterkenntnis und Selbstzucht zu begegnen ist. Dem Lehrerspiegel, den der Verfasser im ersten Teile seines Buches gibt, wüßte ich in der mir bekannten pädagogischen Literatur wenig Lesbareres und Lesenswerteres an die Seite zu stellen, und Direktoren sollten Kollegen, die sich irgendwo und irgendwie vergreifen oder zu verschlacken drohen, die Lektüre der Kapitel über die Persönlichkeit des Lehrers dringend ans Herz legen, Kapitel, zu denen übrigens der dritte Teil („Behandlung und Beurteilung der einzelnen Schüler") und der vierte („Schule und Haus") wertvolle Ergänzungen bringen. Als zweites hebe ich zum Lobe des Inhalts das wirklich herzerfreuende Verständnis des Verfassers für die liebe Jugend heraus, für alle Herzens- und Schmerzenskinder, alle Fahrigen und „Tumpen", alle Schelme und Wildfänge, für das Naturleben und die Naturgeschichte des Schülers — und der Herren Eltern: man lese z. B. die Kapitel 30 und 31 des zweiten Teils über Fleiß und Aufmerksamkeit, oder S. 155, 158, 183 f., lese endlich die goldenen Worte über das Verhältnis von Haus und Schule, mit denen das Buch bedeutsam ausklingt. Das kommt alles nicht vom grünen Tisch, sondern vom grünen Baum des Lebens. Diese praktische Pädagogik ist auf dem fetten Boden der pädagogischen Praxis gewachsen.... Also tu nihil in magno reprehendis Homero? Doch — ich meine, solch ein Buch kann schon einige Ausstellungen vertragen. Für die vom Verfasser warm befürworteten Schülercharakteristiken kann ich mich trotz aller Kautelen nicht erwärmen: ich möchte, daß alte Sünden und Kinderkrankheiten, wie sie vergangen sind, auch vergessen seien und nicht bei einem Pedanten noch gar am Tage des Abiturientenexamens auf das Zünglein der Wage wirkten. In dem „Gang durch die Methodik der einzelnen Lehrfächer" habe ich als klassischer Philologe mit Neid die ausführliche Berücksichtigung der neueren Sprachen und besonders der Mathematik und Naturwissenschaften gesehen — trotz des Verfassers Rechtfertigung auf S. VI —, während Latein und Griechisch etwas kurz weggekommen sind, was auch für die Literaturangaben auf S. 64 gilt (vgl. Weißenfels in Reins Encyklopädie S. 789 f.). Ich halte es freilich für einen Vorzug des Buches, den Leser nicht mit oft antiquierter Bibliographie zu überschütten, aber hie und da vermißt man ein geschätztes Buch ungern (wie z. B. S. 123 hinter Wesselys Aufsätzen Meumanns großes Werk, das sie u. a. kritisiert). Einige stilistische Unebenheiten (wie S. 20, Zeile 17 und 18 v. u.; S. 33, Zeile 15 v. u.; S. 178, Zeile 9 v. o.), Druckversehen (wie S. 50, Zeile 11 v. u.; S. 98, Zeile 10 und 11 v. o.; S. 100, Zeile 16 v. u.; S. 127, Zeile 14 v. o.) und andere Schönheitsfehler (wie S. 7, Zeile 12 v. o. — wo doch wohl Goethe zitiert wird — und S. 201, Zeile 25 v. o., wo trotz der Legende des belgischen Wappens unklassisches Latein steht), wird der interessierte Leser kaum bemerken oder leicht verbessern. Der Beurteiler erwähnt sie nicht als Splitterrichter, sondern gleich der Mutter, die an dem Sonntagsstaat ihres Lieblings herumzupft, ehe sie ihn aus dem Hause entläßt.

Das Buch ist ein Antidoton gegen graue Theorie.

Berlin. E. Grünwald.

Wegener, Hans, Wir jungen Männer! Das sexuelle Problem des gebildeten jungen Mannes vor der Ehe: Reinheit, Kraft, Frauenliebe. Düsseldorf 1906. K. R. Langewiesche. VIII u. 216 S. 8°. brosch. 1,80 M.

Als die Stimme eines Predigers in der Wüste mag manchem der Heroldsruf zur Sittenreinheit erscheinen, den Wegener hier ertönen läßt. Ein Riesenmut gehört in unserer satirischen Zeit dazu, die Unreinheit zu bekämpfen, ein größerer, an den Sieg der Reinheit zu glauben. Der Prediger hat diese Siegesgewißheit, und darum packt er mit reinem Geist und starker Faust das verpönte Thema an, ehe es zu spät ist, und so packt er auch den Leser.

Indem er als erfahrener Bruder zum unerfahrenen Bruder redet, verzichtet er auf den gewöhnlichen Modus, die Enthaltsamkeit der Jugend ans Herz zu legen wegen der Ansteckungsgefahr, das sei eine niedrige Triebfeder. Er verlangt, daß jeder rein bleibt, weil es der Mannesstolz fordert, die Menschenehre so will. Um den Tempel Gottes nicht zu entweihen, soll der Leib rein bleiben. Zu dem Zwecke muß die Wertschätzung der Persönlichkeit gehoben werden; es ist höchste Zeit, daß die heutige Kultur der Sache, wie sie sich im täglichen Hasten und Anstaunen widerspiegelt, abgelöst wird durch die Kultur der Persönlichkeit, die der natürliche Beruf des Menschen ist. Nicht von der Gesellschaft kann uns Ehre wie etwas Äußeres angehängt oder genommen werden; sie ist etwas selbst Erworbenes, ist durch siegreichen Kampf mit fremden Dingen und eigenen Trieben erworbene innere Harmonie. Aber weder der Philister noch der Leichtfuß haben überwunden, und ihre Scheinharmonie steht niemals über den Dingen und Trieben als etwas, das man sich in steten Kämpfen unter den Fuß gezwungen hat. Lebensglück ist erkämpfte innere Harmonie. —

Die Geschlechtskraft ist heilig, da sie natürlich ist. Aus ihr entspringen die Mannestugenden der Tapferkeit und Begeisterung, der Schaffenslust und Liebe des Schönen. Wer die Kraft vergeudet, verliert diese Eigenschaften und wird zum Schwächling. Dem Wüstling verschließt sich auch der Sinn für das Reine und Schöne. Darum — im Interesse der Wiedererweckung der Mannestugenden — muß trotz Vorurteil deutlich hierüber geredet werden. Die Jugend kann verlangen, daß sie auf diese Folgen hingewiesen wird, dann wird die ideale Richtung, welche ihren Jahren in hohem Maße eigen ist, sie davor bewahren, die Kraft und den Segen, der allein aus dieser Geschlechtskraft entspringt, zu verlieren. Das Gefühl der Kraft macht den Mann, darum muß dieses Kraftgefühl als hohes Gut erhalten werden. —

Die Ehrfurcht vor der eigenen Mutter und die der eigenen Schwester gegenüber angeborene Ritterlichkeit sind logischerweise auch bei fremden Frauen und Mädchen am Platze, denn nicht bloß der Soldat im Kampfe, sondern auch die werdende Mutter wagt ihr Leben für ihr Volk. Wer diese Stellung der Weiblichkeit gegenüber einnimmt, dem wird der eigne Herd zum Leuchtturmlicht auf stürmischem Meere, der verzichtet darauf die Prostitution in Brot zu setzen, dem ist auch ein reines Mädchen zu gut zu einem Verhältnisse. Rein freundschaftlicher Verkehr mit reinen Frauen gereicht zur höchsten persönlichen Förderung.

Wen der feste Wille zur sittlichen Reinheit beseelt, dem erwächst ein treuer Gehilfe in der ernsten Arbeit, da sie den persönlichen Wert steigert und wahre

Freude verschafft, die unendlich verschieden ist von dem aufreizenden und doch lähmenden Amüsement, welches im Variété für Geld zu haben ist. Der größte Feind der Arbeit sind Gedanken sexueller Richtung dem, der sie üppig ins Kraut schießen läßt. Dem bereits Gefallenen ist dieser Kampf gegen lüsterne Bilder doppelt schwer, sein errungener Sieg aber auch um so freudiger. Selbst wer mehrmals strauchelte, kann sich bei starkem Ringen immer noch zur endlichen Reinheit, zur Überwindung des rein Tierischen im Körper hindurcharbeiten. Der feste Wille bedeutet Sieg. Er sei dazu mäßig im Essen und Trinken, kehre in der Lebensweise zur Natur zurück, meide viele Gewürze und Spirituosen und stähle den Leib durch kaltes Waschen und hartes Arbeiten.

Nach diesen Andeutungen über den Inhalt der Schrift wird man mir zugeben, daß der Verfasser das Herz auf dem rechten Fleck hat. Die Gefahr war groß, ins Moralisieren zu verfallen, er hat sie vermieden. Der Glaube an eine bessere Menschheit hat ihm die Feder gehalten. Die Sorge um den deutschen Mann und die deutsche Frau hat das Buch diktiert. Kraftvolle und edle Sprache bildet den würdigen Rahmen zu dem Bilde, welches den Beweis liefert, daß der Mann unbeschadet der Gesundheit rein bleiben kann, welches die Gründe angibt, weshalb der Mann rein bleiben muß, und welches die Mittel zeigt, wie er der Triebe Herr werden wird. Ich bin überzeugt, daß es in jeder Secunda und Prima Segen bringen wird, denn es ist nichts anderes als das Buch über die Hygiene der Persönlichkeit.

Linden, Hannover. B. Habenicht.

Werner, Richard Maria, Gotthold Ephraim Lessing. Mit einem Porträt. (Wissenschaft und Bildung, Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens. Nr. 52). Leipzig 1908. Quelle u. Meyer. 156 S. gr. 8°. geh. 1 M., geb. 1,25 M.

Wenn die preußischen Lehrpläne für die oberen Klassen die Behandlung von Lessings Leben und seinen wichtigsten Werken; die Lektüre seiner bedeutendsten Dramen und von Abschnitten seiner prosaischen Schriften, besonders des Laokoon und der Hamburgischen Dramaturgie vorschreiben, so ist diese Behandlung so gedacht, daß sie von literarhistorischen und ästhetischen Ausblicken begleitet wird. Eine vorzügliche und zugleich eine mit der Gabe knapper und klarer Anweisung ausgestattete Führerin wird dabei R. M. Werners kurze Lessingbiographie sein. Auf 156 Seiten erhalten wir eine Fülle von Anregungen in stilistisch fein abgerundeter Form. Wir begleiten den Dichter und Schriftsteller durch alle Stufen seines reichen Wirkens, wir begleiten aber auch den Menschen, dessen Anspruch an das Glück so gering war und dem auch dieses Glück immer wieder versagt schien. Den mutigen, eisernen Charakter, den kraftvollsten Autor unserer Literatur lernen wir kennen in dem geradezu spannend geschriebenen Buche, das uns nicht wieder losläßt, wenn wir uns sich ihm einmal gewidmet haben. Und dabei ist mit dem Leben Lessings seine Dichtung beständig verwoben und ebenso Lessings Glaube und Wissen mit den Schöpfungen seiner Dichtkunst. Man braucht nur in der Behandlung von Nathan dem Weisen die feine Verwebung des dramatischen Inhalts mit den Gedanken in Lessings Erziehung des Menschengeschlechts gelesen zu haben, um ein für allemal von der oberfläch-

lichen Anschauung geheilt zu sein, daß Lessing in Nathan dem Weisen irgendeine der bestehenden Religionen angreife. Unseren Primanern würde es gut tun, an der Hand Werners dem einzelnen einmal forschend nachzugehen. Das würde sie sicherlich klug und fromm zugleich machen, und sie würden einen Mann kennen lernen, der Zeit seines Lebens stolz darauf gewesen, sich für keine Partei einfangen zu lassen. Und noch viele andere Anregungen können unsere Primaner aus dem Büchlein schöpfen, z. B. daß Lessing bis an sein Lebensende ein werdender, sich immerfort entwickelnder, niemals ein fertiger und abgeschlossener Mensch war, daß er allezeit gerungen, sich von dem Herkömmlichen, soweit es auf den Menschenseelen lastete, frei zu machen und sich von Vorurteilen zu befreien, die den Blick für das Wahre und besonders für die Nächstenliebe hemmen. — Außer diesen Anregungen bietet das Büchlein zahlreiche ästhetische Belehrungen, die sich geschickt einweben in die Besprechungen der Lessingschen Werke, und ebenso literarhistorische Ausblicke in die Zeit Lessings und in die geistige Entwicklung derer, die nach ihm dichteten und dachten. Ich weise nur darauf hin, wie Lessings Emilia Galotti von mächtiger Einwirkung auf den jungen Goethe und auf seinen Götz gewesen und wie dieses von Werner knapp und klar dargelegt ist. —

Lessing ist es wert, von unsern Primanern genau gekannt zu werden als „der nimmer müde Kämpfer für das Wahre und Gute und als der männlichste Dichter der deutschen Literatur". Als solchen hat ihn R. M. Werner trefflich gezeichnet. —

Berlin. A. Matthias.

Herder. Herausgegeben von Prof. Dr. Eugen Kühnemann. 2. Aufl. Leipzig 1907. Dürrsche Buchhandlung. VIII u. 138 S. gr. 8°. 1,50 M. (Dürrs deutsche Bibliothek, 9. Bd.)

Es ist ein gutes Zeichen, daß die „Deutsche Bibliothek" einen Herderband aufgenommen hat, und ein noch besseres, daß er bereits nach 2½ Jahren einer 2. Aufl. bedarf. Die schwierige Aufgabe, Seminaristen auf geringem Raum eine fruchtbare Kenntnis Herders zu vermitteln, ist aufs glücklichste gelöst. Ein erster Abschnitt schildert Herders Lebens- und Entwicklungsgang bei aller Kürze doch klar und umfassend. Dann folgen in zehn Abschnitten ausgewählte Stellen aus allen Gebieten von Herders Wirkung sowie aus allen Stufen seiner Entwicklung. Bevorzugt sind mit Recht ästhetisch-literarische Stellen. Unberücksichtigt bleibt glücklicherweise der Kampf gegen Kant, der trotz manches richtigen Tiefblicks im ganzen wie im einzelnen verunglückt ist. Zu wenig berücksichtigt werden leider Religion und Theologie; leider — denn gerade sie bieten den tiefsten Einblick in Herders Geistesart, und gerade sie finden im Seminaristen eine Fülle von Anknüpfungspunkten. Vielleicht gibt eine künftige Auflage Gelegenheit, die Lücke auszufüllen. Besondere Erwähnung verdienen noch die Anmerkungen, die ebenso kurz wie geschickt das Verständnis der wichtigsten Namen und Begriffe erschließen. Aufriß und Durchführung der Auswahl zeigen abgesehen von jenem Punkte den Meister, der in seinem Stoffe lebt. Möge es ihm weiter gelingen, die deutsche Jugend für seinen Helden zu erwärmen; keiner von den großen Schöpfern unserer neuen deutsch[illegible] deutlich die innersten Motive, die in ihr walten. [illegible] mehr Gebrauch von dem trefflichen

Lehrmittel, als es bis jetzt geschieht; es kann auch im deutschen Unterricht der Gymnasien und Realschulen dazu dienen, Herder neben dem einseitig betonten Lessing zur Geltung zu bringen. — Verändert ist in der neuen Auflage nur der Einband, der bedeutende Verbesserungen aufweist.

Marburg. Horst Stephan.

Wiesner, Johann, Der deutsche Unterricht an unseren Gymnasien. Erfahrungen, Bekenntnisse, Vorschläge. Wien 1907. Alfred Hölder. VIII u. 164 S. 8°. 2,80 M.

Nach Ansicht des Verfassers „zeigt die Pflege der Muttersprache und ihrer Literatur an unseren Mittelschulen dem Betrachter immer noch ein recht düsteres Bild". Noch immer „herrscht nirgends mehr Unsicherheit und Verwirrung, Schwanken und Willkür". „Dieser Unterricht gelte Lehrern wie Schülern als der lästigste, nicht selten als der langweiligste" (S. 2). Von dieser Voraussetzung aus will der Verfasser „das ganze Gebiet des heutigen Deutschunterrichts an Mittelschulen in seinen Besonderungen durchstreifen, den ganzen Komplex von Einzelfragen, die noch immer der Erledigung harren, kurz aufrollen" (S. 8). Das Ganze gliedert er nach den 4 Hauptgebieten Grammatik, Lektüre, freie Vorträge, Aufsätze. Am Schlusse jedes Hauptabschnittes faßt er dessen wichtigste Ergebnisse kurz zusammen. — Grammatik: Der untergymnasiale Unterricht hat sich auf die Schwierigkeiten und Schwankungen des nhd. Sprachgebrauchs an der Hand eines besonderen Leitfadens zu beschränken; sodann: auf mündliche und schriftliche Analyse und Synthese von Satzgefügen mit Zugrundelegung eines Abrisses der Satzlehre. An die Stelle bloßer Rechtschreibeübungen treten auch in den untersten Klassen einfache Nacherzählungen. Zusammenfassende Behandlung der Lehre von den Satzzeichen ist für die 4. Klasse aufzusparen. (Zählung nach österreichischer Gepflogenheit.) „Der Betrieb des Mhd., wie er jetzt, hauptsächlich wegen Zeitmangels, gehandhabt werden muß, erweist sich als unfruchtbar; da es vorderhand kanm möglich sein wird, alle Hindernisse einer fruchtbaren Behandlung zu beseitigen, so sind anstatt der Urtexte gute Übersetzungen zu lesen."

Die Entscheidung Wiesners in der Frage der Behandlung des Mhd. widerspricht, wie er selbst zugesteht, nicht der Fassung der Preußischen Lehrpläne von 1901, welche die Benutzung von Urtext oder Übersetzung anheimstellen. Wiesner fordert also geradezu Verbot des Urtextes, weil ja bei der Kürze der zu Gebote stehenden Zeit gründliche Kenntnisse doch nicht erzielt werden könnten. Selbst von Hinzufügung einer vierten Wochenstunde glaubt er Sicherheit nicht erwarten zu dürfen. Er fordert aber nun unbedingt ein derartig vertieftes Sprachstudium, „daß der Urtext sofort ohne Übersetzung in allen seinen Eigenheiten und Feinheiten verstanden wird". Kann dafür die Zeit nicht gewährt werden, „so müssen wir den Mut haben, es aus dem Lehrplan zu streichen". Von diesem Standpunkte aus spottet er über das von mir angegebene Verfahren (Anm. 32), indem er schließt: „Probatum est! Jetzt versteht der Schüler mhd.!" — Nein, mhd. versteht er darauf hin nicht; und sollte es so schwer sein, ihm zum Bewußtsein zu bringen, daß er es noch nicht versteht? Er soll vielmehr durch unsere Anleitung zum Verständnisse des Urtextes nur einen wirkungsvollen Eindruck von der Form des ursprünglichen

Werkes gewinnen, worauf wir ungern verzichten werden. Betreibt man doch auch nicht alle fremdsprachliche Lektüre in einer und derselben Methode, z. B. die des griechischen Neuen Testaments nicht wie die der klassischen griechischen Prosaiker.

Lektüre: In den Händen der Schüler aller Klassen befinden sich neben den Einzelausgaben größerer Dichtungen ein einbändiges literarhistorisches Lesebuch und eine kurze Literaturkunde; für das Obergymnasium tritt ein Prosalesebuch hinzu (moderne wissenschaftliche Prosa), das, ebenso wie alle Bände des Lesebuches im Untergymnasium, Aufsatzmuster (auch Dispositionen) zu enthalten hat. In Auswahl des Lesestoffes und der zu memorierenden Gedichte ist dem Lehrer weitestgehende Selbständigkeit zu wahren. — Doppelter Behandlung auf verschiedenen Stufen ist Wiesner nicht abgeneigt (Lehmann), indem er das Fehlen des Reizes der Neuheit bei zweiter Behandlung gering einzuschätzen scheint (S. 30). Quellenvergleichung will er nicht ganz ablehnen (S. 42), ebensowenig Kritik in referierender Form (S. 43). Gedichte wie Ganymed, das Göttliche, Grenzen der Menschheit gehören wegen ihrer Schwierigkeit nicht ins Gymnasium; Zueignung und An den Mond auch deshalb nicht, weil „nicht einmal die zünftige Goetheforschung" über sie im klaren ist (S. 57). Ich halte die genannten Gedichte sämtlich für ganz besonders geeignete Unterrichtsgegenstände. Oberon fordert er als Privatlektüre, indem er sich gegen die Unterschätzung Wielands wendet. Ebenso tritt er für Betonung Herders ein (Cid), wobei er jedoch die wirkliche Lektüre der Prosaschriften beanstandet. Die Beschäftigung mit Lessing wird beschränkt; vom Laokoon genügen die auf Homer bezüglichen Abschnitte, bei der Dramaturgie Ankündigungs- und Schlußstück. Er empfiehlt Grillparzers Weh dem, der lügt für die 8. Klasse. Was die Verteilung der dramatischen Lektüre betrifft, so gibt er der von didaktischen Erwägungen ausgehenden vor der durch historische Gesichtspunkte bestimmten den Vorzug (S. 69). Verwertung der neuesten Literatur (bis 1880) wird gefordert, bestimmte Vorschläge fehlen jedoch.

Übungen im mündlichen Ausdruck: Die Sprechübungen müssen auf alle Klassen und auf alle Fächer ausgedehnt werden, die Gelegenheit zu zusammenhängender Rede bieten. Von den rhetorischen Übungen hält er nicht viel. Ich stimme ihm zu. Sehr beachtenswert ist S. 86—90 die Kritik der Verstiegenheit und Oberflächlichkeit, die sich an manchen Stellen in diesem Unterrichtszweige geltend machen.

Aufsatz: Die geringwertigen Aufsatzleistungen werden sich erst dann zum Besseren wenden, wenn zwei Hindernisse weggeräumt sind: „Die alle Arbeitsfreude raubende Überbürdung der Lehrer mit Korrekturen, und die erschreckend um sich greifende Unredlichkeit der Schülerarbeit." Für die letztere brennende Frage beachte man S. 95—99; ferner Anm. 84—86. — Verfasser bemerkt am Schluß, er habe nunmehr „eine Pflicht erfüllt und sein pädagogisches Gewissen vorläufig beruhigt" (S. 140). Denn (S. 8) „zur Pflicht macht es mir die Überzeugung, daß Gefahr im Verzuge ist, wenn wir uns nicht endlich einmal zu tiefer greifenden Neuerungen
en." Er will aufrütteln. Die positiven Vorschläge treten daneben erst in
e und sollen „als recht subjektive Glaubenssätze eines einzelnen"
n. — Das anregend und mit guter Sachkenntnis geschriebene Buch
ir knappe Behandlung aller „Fragen" eine Fundgrube bilden;

Reichsdeutsche werden durch die Beziehungen auf österreichische Verhältnisse besonders gefesselt werden. Übrigens glaube ich wirklich, daß ein gut Teil von seiner „Schwarzseherei Einbildung ist". Eine besondere Verdrossenheit der Lehrer gerade bei diesem Fache ist mir — trotz der Korrekturlast — nicht entgegengetreten; ebenso wenig bei den Schülern trotz der Aufsatzlast. Und wenn eine teilweise widerspruchsvolle Fülle von Ansichten vorhanden ist, wäre das ein Merkmal bloß unseres Faches? Und was soll dagegen geschehen? Rühmt Wiesner nicht gerade an den österreichischen Instruktionen, daß sie mehr „gute Ratschläge als verpflichtende Vorschriften" geben wollen? Scheinen ihm trotzdem nicht selbst „gute Ratschläge" von amtlicher Stelle eine Gefahr für die „Selbständigkeit und freie Beweglichkeit des Lehrers?" Was also soll, abgesehen von der Verminderung der Korrekturlast, geschehen, um den, nach Wiesner, unerträglichen Zuständen ein Ende zu machen? Sollen wir von jetzt ab seine, eingestandenermaßen „recht subjektiven Glaubenssätze" zur Richtschnur erheben?

Cassel. P. Goldscheider.

Flinzer, Fedor, Jugendbrunnen. Alte Reime mit neuen Bildern. Berlin 1908. Karl Curtius. 28 S. 3 M.

Für die jüngsten ABC-Schützen ist dieses Buch bestimmt, das alte Reime enthält, z. B. „Fünf Engel haben gesungen", „A B C, das Kätzchen lief im Schnee", „Fuchs, du hast die Gans gestohlen", „Maikäfer flieg!", „Eia popeia" u. a. m. Die Bilder dazu hat der Altmeister deutscher Zeichenkunst entworfen in Zeichnungen, die der Kinderanschauung angemessen sind und künstlerischer Anforderung entsprechen. Nach Speckter, Ludwig Richter und Oskar Pletsch und nach den künstlerisch wertvollen Bilderbüchern englischen Musters geht Flinzer eigene Wege, wenn er sich auch oft an seinen Herrn und Meister Ludwig Richter anlehnt. Und wie dieser, so versteht es Flinzer zum Herzen von groß und klein zu sprechen, die Kindesseelen anzuregen zu lebendigem Leben und der Kunst im Leben des Kindes die Stellung zu geben, die sie einzunehmen verdient.

Berlin. A. Matthias.

Cauer, Paul, Palaestra Vitae, das Altertum als Quelle praktischer Geistesbildung. Zweite, vielfach verbesserte, auch vermehrte Auflage. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. XII u. 169 S. 3,60 M.

Wir sehen mit Vergnügen und betrachten es als ein gutes Zeichen, daß dieses pädagogisch und didaktisch gleich wertvolle Buch nach wenigen Jahren zum zweiten Male aufgelegt worden ist und haben die Gelegenheit wahrgenommen, es, was wir allen Lesern der ersten Auflage empfehlen, zum zweiten Male durchzuarbeiten. Dieses Studium hat der Verfasser leicht und erfreulich gemacht durch Gliederung und Art der Darlegung — das, was man gemeinhin den Stil nennt und was, wo man ihn wie hier uneingeschränkt loben darf, darin besteht, daß Gedanke und Sprache sich in vollkommener Weise deckt — der Gedanke nach seinem ganzen Umfang durchgeführt in durchsichtiger Sprache zum Ausdruck kommt. Diese Palaestra gehört ferner zu den seltenen Büchern, die ein verständiger Leser sofort in und Praxis verwenden kann. Es spricht nicht nur den richtigen und weitt

Gedanken aus, daß die klassische Schullektüre, von verständigen Menschen gehandhabt und geleitet, eine Menge Kenntnisse und was mehr ist, Zusammenhänge und Richtlinien für das praktische Leben gibt, sondern es beweist dies an einer großen Anzahl von Beispielen aus den praktischen Lebens- und Unterrichts- oder Wissensgebieten — Exakte Wissenschaft und Himmelskunde, Geographisches, Wirtschaftliches, Staat und Politik, Geschichte, die Geschichtschreiber, Künste, Lebensfragen nach der Inhaltsübersicht — Beispiele, die gut gewählt und in Kürze vortrefflich skizziert sind und von denen nicht wenige sich ganz unmittelbar für die Didaxis, die Vorbereitung für den Unterricht und diesen selbst verwenden lassen. Wir sind aber damit dem Buche noch nicht völlig gerecht geworden. Eine außerordentliche Vielseitigkeit durchdachten Wissens, über die Cauer verfügt, macht es ihm möglich, die durchwanderten Gebiete der griechischen und römischen Geschichte z. B., aber auch die Abschnitte über Kunst, Wirtschaftliches, Staat und Politik mit Ideen und Gesichtspunkten zu bereichern, die über den unmittelbaren Zweck des Buches hinaus bedeutend und belehrend sind. Auch die Anmerkungen — 119 gegen die 110 der ersten Auflage — enthalten nicht allein sehr gutes ergänzendes Material, sondern machen auch auf die hier in Betracht kommende reichliche Literatur aufmerksam: und dies nicht bloß in der Weise einiger Handbücher der Pädagogik, wo der Leser mit Hunderten von Büchertiteln überschüttet wird, ohne daß der Autor, der sie auch nicht alle gelesen haben kann, zeigt oder andeutet, was in jedem zu holen ist. Hier stimmt alles zusammen, Inhalt und Text, Anmerkungen, Register; es ist — schon in der ersten Auflage, — wie gute Bücher sein sollen, ein vollständig fertiges und ausgereiftes Buch, das ebendeshalb auch seinen Reichtum auf 170 Seiten (156 der ersten Auflage) zusammen hat. Der Unterschied der beiden Auflagen ist deshalb auch nicht so groß. Das Buch war schon in seiner ersten Gestalt ein fertiges: nur der Nebentitel ist verändert. Er lautet in der ersten „Eine neue Aufgabe des altklassischen Unterrichts", in der jetzigen richtiger „Das Altertum als Quelle praktischer Geistesbildung".

Der Gedanke, daß die Lektüre der alten Autoren für das praktische Leben vieles biete — ungefähr so wie Geistliche in der rationalistischen Zeit aus der Lektüre von Joh. 2 ein Thema für eine Predigt über den Nutzen des Weinbaus zogen — dieser Gedanke ist auch heute noch für eine Sorte von plumpem Realismus in der Auffassung des Altertums charakteristisch; der tiefere und berechtigte Gedanke, der in diesem Buch durchgeführt ist, ist ein ganz anderer. Durch die in seinem Geist von einsichtigen Lehrern geleitete Lektüre sollen die Schüler die Fähigkeit gewinnen, das Altertum als ein Stück ihres eigenen Lebens zu begreifen, Situationen und Zusammenhänge, in die sie selbst gestellt sind, verstehen. Dies können sie nur, indem sie diese Kenntnisse mit Anstrengung und lohnender Mühe sich erobern. Dies ist auch der Gedanke des echten Humanismus. Das Buch hat also mit jener Weisheit, welche die Übersetzungen an Stelle des Originals herbeiruft, allwo man „mit weniger Mühe" doch den gesamten Gehalt bekomme, nichts zu tun, es ihre beste Widerlegung. Man wird vielleicht einwenden, eigenen Wissens und Geistes sicher, den Fach von Geist und Empfänglichkeit, zumute,

das sie nicht haben: z. B. wird der Rat, den er auf S. 116 gibt, daß der Lehrer, der Lessings Laokoon liest, dabei auch nicht nur Goethes Aufsatz über den Gegenstand, sondern auch Goethes Schrift „Der Sammler und die Seinigen", die wir nicht so hoch einschätzen können wie Cauer, heranziehen soll — dieser Rat wird von wenigen befolgt und von noch wenigeren in der richtigen Art befolgt werden können, was auch von einzelnem aus dem Abschnitt über die Kunst gelten dürfte. Dies ist aber der einzige Fall, wo uns der Flug der Ideen etwas zu hoch geht; im übrigen können wir nur sagen, daß in dem Buch jener echte Idealismus waltet, der sich auf Erreichbares richtet und nicht bloß belebend, sondern klärend wirkt und Wege weist, die gangbar sind.

Bonn. O. Jäger.

Menge, Hermann, Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch mit besonderer Berücksichtigung der Etymologie. Berlin 1907. Langenscheidt's Verlag. XVI u. 813 S. gr. 8°. geb. 8 M.

Das günstige Urteil, das wir über die früheren lexikalischen Arbeiten Menges ausgesprochen haben, können wir in vollem Maße auf diese neueste Frucht seines Fleißes ausdehnen. Wer das Werk prüft, glaubt der Versicherung (S. X), daß „in das Buch eine gewaltige Arbeit gesteckt" sei. Ganz besonders berührt es angenehm, daß im allgemeinen die wissenschaftliche Forschung der letzten Zeit ausgiebig benutzt worden ist, daß wir es — mit andern Worten — keineswegs etwa mit einer Arbeit zu tun haben, die sich vornehmlich nur auf die bereits vorhandenen Wörterbücher stützt. Verfasser will, wie er ausdrücklich in der Vorrede bemerkt, ein „Schulwörterbuch" schaffen, das auch „einem großen Teile der Lehrerwelt", nicht also bloß den Schülern gute Dienste leisten solle. Um so mehr zu bedauern ist freilich, daß Plautus und Terenz nicht berücksichtigt sind: wäre dies geschehen, so würde das Werk, wie dem Lehrer, so auch der studierenden Welt der Hochschule ein noch willkommeneres Hilfsmittel sein. Anderseits dienen dem angestrebten Zweck sehr gut die Angaben über die Etymologie der Wörter. Bekanntlich war diese systematisch zuerst in dem Wörterbuch Stowassers berücksichtigt worden: aber die wissenschaftliche Grundlage, die hier diesem ersten, an sich dankenswerten Versuche gegeben war, erwies sich als zu schwach; Menge dagegen beschränkt sich nach Möglichkeit auf Sicheres (A. Waldes auch von uns besprochenes Werk kam ihm hier sehr zu statten); lieber gibt er nichts, als daß er luftige Hypothesen zum besten gibt.

Da die etymologischen Angaben sich bescheiden dem Schluß jedes Artikels anfügen, so verwirren sie auch den Anfänger nicht. Dagegen ist für diesen ein anderer, freilich äußerer Umstand weniger günstig: nämlich die kleine Schrift; auf die Abstufung durch Fettdruck, Sperrdruck und durch kleinere Typen gewisser Zusätze ist große Sorgfalt gelegt; auch ist der Druck an sich scharf: aber zum Teil wenigstens ist die Wahl der Typen (Nonpareille neben Petit) den Ansprüchen der Schule nicht ganz entsprechend.

Die Ausarbeitung der lexikalischen Angaben und die Disponierung der Bedeutungen ist sehr sorgfältig. Bei sehr zahlreichen Stichproben bin ich nur auf weniges gestoßen, das heute als veraltet oder unzulänglich gelten muß. So

ist 'situs' in dem bekannten horazischen 'regalis situs pyramidum' unmöglich als 'Bau' aufzufassen (die bloße 'Lage' kann auch in der kühnsten Metonymie nicht den Begriff des Bauwerks ersetzen): es ist vielmehr = 'Wust, Moder': also (mit einer Wortverschiebung): 'der Pyramiden verwitterte Königspracht'. Bei framea ist die Bedeutungsangabe: „Wurfspieß der Germanen" unrichtig; die „Frame", ein Schaft mit schmalem, kurzem Eisen, diente sowohl als Wurf- wie auch als Stoßwaffe (vgl. den griechischen Hoplitenspieß); Tacitus bezeugt es selbst; wir wissen es übrigens auch aus sonstigen Quellen (vgl. Tac. Germ. cap. VI).

Die Eigennamen sind vollständiger und auch dem heutigen Wissensstand mehr entsprechend bearbeitet als in Georges' Schulwörterbuch. Menge sagt aber selbst, daß er hier „nach subjektivem Ermessen" verfahren sei, d. h. er habe sich „auf die Berücksichtigung solcher Namen beschränkt", die nach seiner Ansicht „Anspruch auf erklärende Angaben in einem Schullexikon erheben können". Auch Menge nimmt Rigodulum (wie Georges) auf (von ihm als „Reol" bezeichnet, was dem Richtigen [Riol] immerhin näherkommt als die Angabe bei andern [der „große Georges" schreibt „Ricol oder Reol"]), obwohl es nur einmal in der lateinischen Literatur, nämlich in Tacitus' Historien vorkommt. Aber bei Musterung der Eigennamen, nicht bloß bei Menge, sondern bei allen unsern Schulwörterbüchern, hat man den Eindruck, daß sonst gerade die Tacitus-Lektüre zukurz kommt, besonders die Abschnitte über Germanien. Der Grund liegt nahe: es ist noch nicht lange her, da wurden diese Abschnitte überhaupt kaum beachtet. Erst die Lehrpläne von 1901 haben hier gründlich und mit Recht Wandel geschaffen. Menge hat mehr als die übrigen Verfasser; aber weshalb z. B. Batavodurum (neben Rigodulum) fehlt, sieht man nicht recht ein. Einem Winke des Verfassers am Schluß des Vorworts kommen folgende Notizen entgegen: Die Ara Ubiorum (s. v. Ubii) stand sicher bei Köln, keinenfalls bei Bonn (nach den abschließenden Forschungen Klinkenbergs u. a.); die Stadt heißt nicht C. Agrippina (so erst spät), sondern C. Agrippinensis. Richtig ist Mogontiâcum und Tolbiâcum geschrieben: dasselbe Suffix (-âcum) hat aber auch Bedriâcum (also nicht Bedriăcum). Neben Sugdunum dürfte die ursprüngliche und auch von Tacitus und Plinius mindestens ebenso oft gebrauchte Form Lugu-dunum nicht fehlen (vgl. Holder, Altkeltischer Sprachschatz, II. Bd. s. v.). Besser als Novēsium ist die Form Novaesium; dies war aber kein „fester Platz der Ubier", sondern ein römisches Standlager im Gebiet der Ubier, die Arduenna silva ist nicht der heutige „Ardennerwald"; sie umfaßte vielmehr auch Hohes Venn und Eifel: letztere wird bis tief ins Mittelalter hinein als Arduenna silva bezeichnet (in Gey, Kr. Düren, ist z. B. ein Votivstein der dea Ardbinna gefunden). Die Angabe, daß die Treveri eine „germanische Völkerschaft" gewesen seien, ist in dieser Bestimmtheit durchaus nicht haltbar; jedenfalls waren sie in geschichtlicher Zeit völlig (ganz besonders in der Sprache) keltisiert. Die decumates agri hatten einen erheblich geringern Umfang als Menge a[illegible] sie den „südwestlichen Teil Germaniens" zwischen Rhein [illegible] Köln bis Regensburg durch den Limes ge[illegible] zwischen Rhein, Donau und Limes; aber d[illegible] Hönnigen und Rheinbrohl (dem Vingstbach

heblich südlicher als Köln. Wenn in dem Artikel Hercules u. a. auch bemerkt ist, daß der tyrische und libysche Hercules identisch sei mit Melkart, so lag es in einem für Deutsche bestimmten Wörterbuch nahe, auch den von Tacitus besprochenen germanischen Hercules = Donar zu berücksichtigen, und ebenso den germanischen Mercurius = Wodan und Mars = Tiu (Ziu). Die Gleichsetzung der Nerthus (S. 499) mit der „Mutter Erde" (Terra mater bei Tac.) ist übrigens ebenfalls römischen Ursprungs: den Römern schien der Kultus ähnlich dem der magna mater Idaea (auch deren Bild wurde von einem Priester feierlich gewaschen). —

In manchen Punkten bedeutet Menges Arbeit einen Fortschritt in der lateinischen Lexikographie, besonders für Schulzwecke. Ich bin überzeugt, daß das Werk sich recht bald eine sehr geachtete Stelle neben den ältereren Erscheinungen erobern wird.

Düsseldorf. Franz Cramer.

Schmidt, Max C. P., Stilistische Beiträge zur Kenntnis und zum Gebrauch der lateinischen Sprache. 1. Heft: Einführung in die Stilistik. Leipzig 1907. Dürrsche Buchhandlung. XI u. 78 S. 1,40 M.

Das vorliegende Heft, das der Verfasser nach Angabe des Titelblattes seinen Primanern und Studenten widmet, handelt in drei einleitenden Kapiteln von dem Wesen und den Arten der Stilistik, den Wortarten in der Stilistik und den konstruktiven Kategorien. Verfasser versteht unter letzteren die verschiedenen charakteristischen Arten der Veränderung (er unterscheidet deren acht), die ein deutscher Ausdruck bei der Übersetzung in das Lateinische erleidet; die Kategorie der „Vereinung" liegt z. B. vor bei Ausdrücken wie „anhängliche Liebe" = pietas, „ein Geständnis ablegen" = confiteri, „ganz gering" = parvolus. Diesen allgemeinen Kapiteln schließen sich von S. 30 ab Auseinandersetzungen über die lateinische Komposition an, wobei die vorhandenen Komposita des Lateinischen nach bestimmten Gruppen ausführlich besprochen werden, dazu auch die Ersatzmittel für fehlende Komposita. Den Schluß bilden 12 Seiten Übungssätze.

Man wird den gegebenen Zusammenstellungen vor allem nachrühmen müssen, daß sie eine durchaus selbständige Arbeitsweise verraten und manche eigenartige und anregende Gedanken bringen. Ansprechend ist namentlich das erste Kapitel, das in selbständiger Weise den Begriff der Stilistik feststellt und je nach dem Gesichtspunkt, den der Stilist im Auge hat, verschiedene Arten der Stilistik scheidet. Aber im übrigen kann ich doch, wenigstens was die Benutzung des Heftes durch Schüler anbetrifft, starke Bedenken nicht unterdrücken. Verfasser muß schon besonders gutes Schülermaterial haben, wenn er das hier gegebene mit seinen Primanern durcharbeiten kann. Namentlich wüßte ich nicht, wie die Schule Zeit gewinnen soll, die ausführlichen Darlegungen über die Komposition zu verarbeiten; und auch wenn mit Hilfe der Bewegungsfreiheit die Kraft der gymnasialen Abteilung für die klassischen Sprachen in größerem Umfange freigemacht wird, würde meines Erachtens die gewonnene Zeit besser verwandt werden können, als für die hier gegebenen vielfach entlegenen Einzelheiten. Denn hier sind viele seltene Begriffe und Ausdrücke herangezogen, die für den Schüler durchaus entbehrlich sind. Ich wüßte wenig-

stens nicht, welchen Wert es für ihn hat, Vokabeln wie viviradix, stillicidium usw. zu seinem Eigentum zu machen oder in den Übungssätzen Komposita wie „Wollkapseln, Fischsauce, Rohrschafte, Kassettendecken, Eselspflaumen, Zwischensäulenraum, Zwischendollenraum, Kuhmist" u. a. übersetzen zu können. Auch sonst behagt mir nicht alles. Der Stil hat etwas Gesuchtes, Manieriertes, wie sich zum Teil schon in dem übermäßigen Gebrauche von Fremdwörtern zeigt (vgl. z. B. S. 3: „hört nun die Analogie der linguistischen Periode mit den anthropologischen Epochen auf"). Auch die eingestreuten Anekdoten, die originellen, aber zum Teil auch etwas wunderlichen Vergleiche (so werden S. 16 ff. die Wortarten mit sozialen Schichten, die Interjektionen mit Straßenjungen verglichen) mögen ja immerhin im mündlichen Vortrage angehen, aber gedruckt nehmen sie sich doch seltsam aus; ob wirklich viel damit gewonnen wird, ist mir auch mindestens zweifelhaft. Auch über manche Einzelheiten des sonst sorgfältig und mit Sachkenntnis gearbeiteten Heftes ließe sich rechten; so sind die gegebenen Etymologien doch kaum alle sicher (so z. B. S. 40 für sollistimus, haruspex, vindex, pessum), wie ein Vergleich mit den betreffenden Artikeln in Waldes Etymologischem Wörterbuch leicht zeigt. Immerhin haben die Zusammenstellungen, wie ich noch einmal betonen möchte, ihre Verdienste; ob sie aber gerade für Schüler geeignet sind, ist mir zweifelhaft.

Norden (Ostfriesland). Carl Stegmann.

Curtius, Anna, Der französische Aufsatz im deutschen Schulunterricht. Eine Anleitung zur Gestaltung der freien schriftlichen Arbeiten im französischen Sprach- und Literaturunterricht. Leipzig 1907. Dürrsche Buchhandlung. VIII u. 296 S. 4 M.

Das vorliegende Buch, das von gründlicher Kenntnis der französischen Sprache und Literatur und von einem erstaunlichen Fleiße zeugt, ist aus dem Unterricht an zwei höheren Mädchenschulen herausgewachsen. Die darin entwickelten didaktischen und methodischen Gedanken könnten aber an sich auch ohne weiteres Anwendung finden an solchen höheren Knabenschulen, die den fremdsprachlichen Unterricht mit Französisch beginnen und in den einzelnen Klassen eine annähernd gleiche Stundenzahl für diese Sprache zur Verfügung haben, also an Reformrealgymnasien und Oberrealschulen. Es zerfällt in 2 Hauptteile: Teil I behandelt den französischen Aufsatz an der eigentlichen höheren Mädchenschule, Teil II im Lehrerinnenseminar. Für die erwähnten Knabenschulen würde Teil I für VI—IIa, Teil II für I in Frage kommen. In einer „Methodischen Einleitung" wird zunächst der Aufbau der schriftlichen Arbeiten vom ersten französischen Unterrichtsjahr an (Klasse 7 der zehnstufigen höheren Mädchenschule) skizziert, und es werden einzelne Beispiele für das Verfahren in den Klassen gegeben, in denen das Lehrbuch noch im Mittelpunkt des Unterrichts steht. Für Klasse II und I, wo literarische Werke gelesen werden, ist ein ausgeführtes Bild gegeben. Der Stoff ist teils aus persönlichen Beobachtungen im französischen Land und Volk, teils aus französischen Werken geschöpft. Gleich im ersten Schuljahr werden kleine Aufsätzchen angefertigt, die natürlich mehr oder weniger nur wörtliche Reproduktionen sein können, so über „Mon sac d'école, ma maison, ma chambre", ferner „La

famille au jardin", in Klasse 6 und 5 werden im Anschluß an Lesestücke diese Übungen fortgesetzt, in Klasse 5 sogar schon im Anschluß an die Lafontainesche Fabel „La cigale et la fourmi". Ich kann mir nicht denken, daß eine derartige Behandlung dieser Fabel, wie sie die Verfasserin hier für diese Klassenstufe gibt, von der Mehrzahl der Schülerinnen wirklich verstanden wird, und damit berühre ich die eine schwache Seite des 1. Teils, die darin besteht, daß die Unterrichtsziele in bezug auf die technische Sprachfertigkeit zu hoch gesteckt sind, ein Fehler, in den die sogenannten Reformer der Reihe nach verfallen. Das gilt auch für die anderen Klassen. So ist doch z. B. für die 3. Klasse ein Thema wie „Le pathétique dans Sans-Famille" de Hector Malot entschieden viel zu schwer, ebenso wie für die 2. Klasse „Daudet artiste". Damit soll nicht gesagt sein, daß nicht einige Themata vortrefflich ausgewählt sind, so besonders die im Anschluß an Sarcey's Siège de Paris für die 1. Klasse. Im allgemeinen erfordern aber solche Aufsätze, wie sie die Verfasserin vorschlägt, eine so umfassende Vorbereitung, daß sie so ziemlich die ganze Unterrichtszeit in Anspruch nehmen, und für eine wirkliche Festlegung der Grammatik, wie sie nun einmal für einen erfolgreichen Lektürebetrieb unerläßlich ist, auch bei weitem nicht die erforderliche Zeit bleibt. Eine andere schwache Seite des I. Teils ist die Auswahl der Lektürestoffe. Die eigentliche Schriftstellerlektüre beginnt in der 3. Klasse; für diese werden folgende Stoffe vorgeschlagen: Hector Malot, Sans-Famille; Colomb, La Fille de Carilès; Gréville, Perdue; Halévy, L'Abbé Constantin, für die 2. Klasse: Daudet, Le Petit Chose; La Fontaine, Choix de Fables; Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière; Molière, Les Précieuses ridicules. Nach den Aufsatzthemen zu schließen scheint in der 1. Klasse gelesen zu sein Daudet, Lettre de mon moulin; Sarcey, Siège de Paris; Jean Richepin, Le Flibustier; Molière, Les femmes savantes. Wo bleibt denn bei einer solchen Auswahl die Geschichte? Die paar geschichtlichen Lesestücke in dem Lehrbuch können doch wohl nicht als ausreichend erachtet werden. Warum wird Molière so früh behandelt, der doch sprachlich viel schwerer ist als die Tragiker? Warum die viel zu starke Heranziehung La Fontaines? Nun, weil nach dem Standpunkt der Verfasserin die „kulturelle praktische Seite", oder wie es andere nennen, das „Every day life bei Hoch und Niedrig" in erster Linie Berücksichtigung verdient. Damit ist aber lexikographisch die Verbindung abgebrochen mit dem 2. Teil des Unterrichtskursus, dem Lehrerinnenseminar, für das die Verfasserin mit Recht als Ziel setzt: „Einführung in die französische Geisteswelt an der Hand derjenigen Werke, in denen sich der spezifisch französische Geist am klarsten spiegelt und die dem Verständnis 17—20jähriger Mädchen erschlossen werden können." Zu diesen Werken gehören aber doch sicherlich die großen Historiker, ebenso wie die großen Philosophen. Sie stellen die Höhenlagen der betreffenden fremden Kultur dar, und gerade in diese sollen wir die Schüler der Oberstufe einführen. Auf eine solche Lektüre muß dann aber auch schon der Unterricht der Mittelstufe durch entsprechende Stoffauswahl richtig vorbereiten. Das geschieht aber nicht, wenn hier das tägliche Volksleben derartig in den Vordergrund tritt, wie es die Verfasserin will. Die Geschichte ist auch in diesem 2. Teil nur durch Taine, L'Ancien Régime vertreten in dem I. Lehrgang (1902—1905); in der S. 153 ge-

gebenen Stoffübersicht fehlt sie überhaupt. Als Pädagogen sind Montaigne und Rousseau herangezogen, was für ein Lehrerinnenseminar sicherlich nicht bloß berechtigt, sondern sehr wünschenswert ist. Es fehlen eigentliche Philosophen. Ich glaube aber, die Stunde ihres Einzugs in den neusprachlichen Unterricht der Oberstufe ist nicht mehr fern; mit diesem Einzug würde besonders der neusprachliche Unterricht der Realanstalten die nach ihrer Gleichstellung mit den Gymnasien unerläßliche Vertiefung erlangen. —

Die dramatischen Stoffe sind von der Verfasserin sehr gut gewählt, und die Aufsatzthemata, die im Anschluß an sie gestellt sind, sind alle außerordentlich geeignet und mit bewundernswertem Geschick disponiert und vorbereitet. Dieser Teil des Buches ist nicht nur für Lehrer und Lehrerinnen an Töchterschulen, sondern auch für alle, die auf der Oberstufe höherer Knabenschulen unterrichten, geradezu vorbildlich.

Zum Schluß noch ein Wort zu dem gewählten Motto aus Borbeins Aufsatz über die freien schriftlichen Arbeiten: „Die freien Arbeiten sind die Blüte des ganzen neusprachlichen Unterrichts etc." — Ich würde anders sagen. Ich würde sagen: Wirkliches Verständnis der bedeutendsten Werke der französischen und englischen Geistesheroen ist die Blüte des ganzen neusprachlichen Unterrichts; richtig ausgewählte freie Arbeiten aber, z. B. solche, wie sie Anna Curtius im Anschluß an die klassischen französischen Dramen anfertigen läßt, sind sehr geeignet, dies Verständnis zu fördern und zu vertiefen.

Hannover. G. Budde.

Zorn, Ph., Die deutsche Reichsverfassung. Leipzig 1907. Quelle und Meyer. 122 S. kl. 8°. geb. 1,25 M.

Wie viele Gebildete (das Wort in möglichst umfassender Bedeutung genommen) sind sich über die verfassungsmäßigen Zustände in unserem Bundesstaate völlig klar, z. B. über den Gesetzescharakter der Reichsverfassung, die Souveränität, die Organisation der Staatsgewalt u. ä.? Ihrer dürften, nach all den Klagen über die „unpolitischen" Deutschen zu schließen, wohl verhältnismäßig wenige sein. Die vielen anderen nun können über die Grundzüge des deutschen Reichsstaatsrechts und die damit in Verbindung stehenden Zweige unseres öffentlichens Lebens kurz, doch trefflich sich belehren lassen durch das Büchlein des bekannten Bonner Juristen, der den Gegenstand selbstverständlich nach jeder Richtung hin beherrscht und daher aus dem Vollen schöpft. Zorn behandelt die Reichsverfassung in folgenden fünf Kapiteln: die Vorgeschichte des Reiches (bis S. 17), die Aufrichtung des Reiches (bis S. 32), das Reich kein Bund, sondern ein Staat (bis S. 50), die Organisation der Reichsstaatsgewalt (bis S. 111), das deutsche Volk (die Staatsangehörigkeit) (bis S. 120). Ein kurzer Anhang gibt das Wichtigste über die Literatur des Reichsstaatsrechts an. — Etwa solche Kenntnisse, wie sie ein Abiturient einer höheren Lehranstalt besitzen soll, setzt der Verfasser voraus, namentlich im ersten und zweiten Kapitel. Als besonders be-

merkenswerte Ansichten und Äußerungen seien folgende hervorgehoben: „Seit das Reich mit starker gewappneter Faust dafür sorgt, daß nicht mehr fremde Eroberer den Partikularismus zum Schaden des Volkes ausbeuten können, ist, wenn ich recht sehe, dieser Partikularismus leider wieder mächtig ins Kraut geschossen" (S. 6). „Die Hohenzollern haben dem deutschen Volke endlich den seinem Wesen entsprechenden Staat gegeben, das ist die Wahrheit der Geschichte, die vaterlandsloser Unsinn jüngst als ‚Hohenzollernlegende' zu bezeichnen sich erfrecht hat" (S. 10). „Alle Schriftsteller von Bedeutung, abgesehen von Seydel, sind einig, daß das Reich souverän ist, die Einzelstaaten nicht mehr souverän sind" (S. 48). „Die Kolonien sind nicht als ‚Bestandteile' des Reiches aufzufassen, sondern als ‚Reichsnebenländer' (S. 102). „Die Naturalisation erfolgt bedauerlicherweise ohne Kontrolle einer höchsten Reichsinstanz, die über die Einheit der Verwaltungsgrundsätze in dieser hochwichtigen Frage zu wachen hätte" (S. 115).

Was den Geschichtsunterricht in den höheren Schulen Deutschlands betrifft, so fordert Zorn (S. 10), daß er allenthalben auf die Grundlage der älteren brandenburgisch-preußischen Geschichte, die das erste Kapitel unserer heutigen deutschen Staatsgeschichte ist, gestellt werde. „Man staunt oft über die erschreckende Unkenntnis, die auch in den gebildeten Kreisen unseres Volkes über jene Anfänge unseres heutigen Staatslebens herrscht. Die gesunde und ruhige politische Weiterentwicklung unseres Volkes wird nicht in erster Linie von dieser historischen Kenntnis und Erkenntnis abhängen." Diese Worte verdienen sicher ernste Beachtung, und nur deshalb glaubt Referent auf die Vorrede zu seinen eben durch das „Staunen über erschreckende Unkenntnis" veranlaßten Übersichten zur preußisch-deutschen Geschichte hinweisen zu sollen.

Die Anmerkungen, in denen der Wortlaut der Gesetze angegeben ist, sind reichlich ausführlich; auch § 23 III könnte etwas gekürzt, dafür § 18 und 19 erweitert werden. Hinsichtlich des Ausdrucks ist mir „inzwischen" S. 75, Z. 9 v. o. aufgefallen, und „Pleonarchie" S. 52 bedürfte doch wohl einer Erklärung. Da im Inhaltsverzeichnis nur die 5 Kapitel, nicht aber die 28 Paragraphen sich finden, so hätte ihr Inhalt als Überschrift stets oben auf den ungeraden Seiten angegeben werden müssen.

Das Büchlein gehört zu der vom Privatdozenten Herre herausgegebenen Sammlung „Wissenschaft und Bildung", über deren Eigenart ich in dieser Monatschrift 1908, S. 615 bei der Anzeige der „Politik" von Stier-Somlo das Nötige bemerkt habe. Im Unterschied von dieser Schrift ist die Zorns von Druckfehlern fast frei; nur S. 111 unten hat der Setzkastenkobold eine kleine Orgie gefeiert.

Görlitz. E. Stutzer.

Hahn, L., Leitfaden der vaterländischen Geschichte für Schule und Haus. Bearbeitet von Prof. Esternaux. 52. Aufl.. Berlin 1906. J. G. Cotta Nf. V u. 324 S. geb. 1,20 M.

Bär, A., Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte. Teil I: Die deutsche Urzeit. IX u. 223 S. geb. 3,30 M. Teil II: Völkerwanderung und Frankenreich. 269 S. geb. 4 M. Gotha 1905 u. 1906. E. F. Thienemann.

Hahns Leitfaden, bestimmt, dem preußischen Volk eine „vollständige" und

„lebendig anregende Übersicht seiner vaterländischen Geschichte" zu geben, liegt in 52. Auflage vor. Die hohe Zahl der Auflagen, auf die es das Büchlein seit seinem ersten Erscheinen im Jahre 1855 gebracht hat, ist beweisend für die gute Aufnahme, die es gefunden hat. Es wird auch in seiner Neubearbeitung als Lesebuch in den Schülerbibliotheken der mittleren Klassen und in der Hausbibliothek so manches 15-, 16-, 17jährigen Knaben seinen Platz behaupten; und das um so mehr als die Neubearbeitung einen Fortschritt bedeutet. Dieser liegt vor allem nach zwei Seiten hin. „Der kleine Hahn sollte der kleine Hahn bleiben," sein Umfang also nicht wesentlich vergrößert werden; nur die deutsche Geschichte sollte eine größere Berücksichtigung erfahren. Auf ihre Rechnung kommt denn auch im wesentlichen — die Fortführung der Ereignisse von 1904—1906 am Schluß, die ausführliche Darstellung der Heeresreorganisation S. 222/223 bilden Ausnahmen —: auf ihre Rechnung kommt die Erweiterung des Textes um 50 Seiten. Die Schilderung der Reformationszeit (S. 34), des dreißigjährigen Krieges (S. 49 ff.), der Kriege Ludwigs XIV. (S. 71 und 85/86), des nordischen Krieges (S. 97), der Kämpfe der Revolutionszeit und der Zeit Napoleons (S. 152 ff., 160, 176, 178), sowie die Darstellung der deutschen Reichsverfassung und des Ausbaues des Deutschen Reiches (S. 267 ff., 296, 298): alles dies hat erhebliche Vermehrungen erfahren, ohne daß allerdings der vorliegende Leitfaden der preußischen Geschichte nunmehr etwa eine Darstellung der deutschen Geschichte ersetzen könnte. Eine weitere Zahl wesentlicher Änderungen ist hervorgegangen aus der Anwendung des Grundsatzes, zwar „den patriotischen Geist, von dem die Darstellung getragen sei, zu erhalten, doch geschichtlicher Wahrheit auch da ihr Recht zu lassen, wo sie Lobrednerin nicht zu sein vermag". Wie Droysens Meisterwerk, so ist auch Hahns Büchlein durchweht von dem Gedanken der „glorreichen Bestimmung" Preußens: dieser Gedanke ist auch in der Neubearbeitung erhalten geblieben (vgl. auf S. 1, 20, 45, 72, 77/78, 300); dagegen ist zu Ehren der geschichtlichen Wahrheit manche Anekdote gefallen, manche Phrase durch Mitteilung des Tatsächlichen ersetzt, manches lobende Urteil gemildert, Tadel verschärft worden. Ich bin mit dem Herausgeber der Meinung, daß „das Werk, das die Hohenzollern an und mit ihrem Volke vollbracht haben, so groß ist, daß es Lob um jeden Preis weder fordert noch verträgt". Eben weil ich dieser Meinung bin, würde ich auf dem vom Herausgeber eingeschlagenen Wege hier und da noch einen Schritt weitergegangen sein. Ich glaube, es würde nicht zum Schaden des Büchleins sein, noch dem Patriotismus seiner jungen und alten Leser Abbruch tun, wenn z. B. gleich der zweite Satz: „Dort richteten zuerst die Fürsten aus dem Ballenstädter Hause, dann die trefflichen Hohenzollern mit Kraft und Weisheit eine bleibende Stätte ihrer Macht auf, und von diesem Anfang wußten sie mit tapferem Arm und mit seltener Klugheit die Grenzen ihrer Herrschaft in stetem Fortschritt zu erweitern" fehlen würde. Ich halte es für richtiger, wenn der Leser aus der Geschichtsbetrachtung selbst heraus zu diesem Urteil kommt. Ebensowenig, meine ich, würde es schaden, wenn wir mit der lückenlosen Aufzählung aller brandenburgischen Markgrafen verschont blieben, wenn das Urteil über die auswärtige Politik König Friedrich Wilhelms I., der im übrigen öfter zu schlecht wegkommt, geändert würde, da wo es von ihm heißt (S. 97), wo er in der aus-

wärtigen Politik aufgetreten sei, habe er es „mit Kraft und glücklichem Erfolg" getan; wenn Friedrich Wilhelm II. eine etwas schärfere Charakteristik davon trüge als die, daß er „etwas weich und den Lebensgenüssen zu sehr zugeneigt" gewesen sei (S. 148). Einer Revision bedarf auch die Stelle über den Fürstenbund (S. 146), die Olmützer Punktuation (S. 217), über die Gründung der heiligen Allianz und die Zeit der Reaktion (S. 202 ff.), über Friedrich Wilhelms I. Heer (S. 93), über Accise (S. 62), sowie die Darstellung des Verhältnisses von Friedrich Wilhelm I. zu seinem Sohn auf S. 103—105, wo Sätze wie: „Er wurde deshalb vom König ausgescholten, so oft er sich in dessen Nähe blicken ließ," (S. 103, Z. 16, vgl. S. 104, Z. 14) eine zu starke Verallgemeinerung enthalten, die Notiz auf S. 105, Z. 11 aber „Friedrich Wilhelm sei in Frankfurt über Friedrich hergefallen und habe ihn mit dem Stocke blutig geschlagen" sich geschichlich nicht erweisen läßt. S. 71 sind die Bedingungen des Friedens von St. Germain nicht ganz richtig gegeben; S. 169, Z. 6 steht ein Druckfehler, S. 172, Z. 9 v. u. ein falsches Bild.

Bärs Bücher, die ersten Teile eines umfangreichen methodischen Handbuches, sollen in erster Linie den Lehrern an Volksschullehrer-Seminarien bei der Vorbereitung auf die Geschichtsstunde den Stoff liefern und als Anleitung dienen bei dessen Auswahl und Behandlung. Ich glaube auch die Geschichtslehrer der höheren Schulen — ich denke auch an die mit diesen verbundenen pädagogischen Seminarien — auf die Bücher aufmerksam machen zu sollen als auf eine reichhaltige und wertvolle Fundgrube von Ergebnissen der Volkskunde und der Sprachwissenschaft, sowie unserer staatlichen und bürgerlichen Einrichtungen, die dazu dienen sollen, das Leben der Gegenwart mit der Vergangenheit zu verknüpfen. Nach dieser Seite hin werden wir aus der Benutzung der Bärschen Bücher manch wertvolle Anregung empfangen.

Elberfeld. W. Meiners.

Brandenburger, Clemens, Polnische Geschichte. Sammlung Göschen. Leipzig 1907. G. J. Göschen. 206 S. kl. 8°. geb. 0,80 M.

In einer Zeit, wo die außerordentliche Bedeutung der „polnischen Frage" in den östlichen Provinzen des Königreichs Preußen für dieses und für das deutsche Reich in immer weiteren Kreisen des deutschen Volkes erkannt zu werden beginnt, ist für eine auf Grund eingehenderer Kenntnis der neuesten, auch der in polnischer Sprache erschienenen, historischen Literatur verfaßte, leicht verständliche kurze Darstellung der polnischen Geschichte zweifellos ein Bedürfnis vorhanden. Diesem Bedürfnis entspricht das vorliegende Büchlein im ganzen recht wohl.

Die Gliederung ist klar und übersichtlich: Buch 1 behandelt die Entstehung des polnischen Reiches, Buch 2 die Erschütterung der monarchischen Macht, Buch 3 den Sieg des Adels, Buch 4 Polen als Wahlreich, Buch 5 den Untergang des polnischen Reiches, Buch 6 die Polen nach dem Verlust ihrer Selbständigkeit.

Der politische Standpunkt des Verfassers ist im wesentlichen der des deutschen Ostmarkenvereins.

Zweierlei interessiert die gebildeten Deutschen unserer Tage — von den Gelehrten abgesehen — an der ihnen recht fremdartigen polnischen Geschichte:

das Verhältnis des polnischen zu dem deutschen Volke, zu dem es seit so langen Jahrhunderten in wechselnden, überwiegend feindlichen, aber doch keineswegs nur feindlichen Beziehungen gestanden hat, und die innere Entwicklung Polens, die Ausbildung des Adelsstaates, die die Ursache des Unterganges der polnischen Selbständigkeit ist — eine in das Gebiet der tiefsten politischen und geschichtsphilosophischen Betrachtung hineinreichende Frage; die äußere Geschichte Polens, die zahllosen Kriege und Katzbalgereien, Verträge und Landteilungen, Thronwechsel und barbarischen Greueltaten in dem Völkerchaos des europäischen Ostens sind ihnen — abgesehen von Episoden, die durch die deutsche Dichtung geweiht sind, wie der des falschen Demetrius —, je weiter zurück, um so mehr höchst gleichgültig.

Der Verfasser hat mit Recht jene beiden Punkte besonders berücksichtigt und sich bei der Darstellung der äußeren, Deutschland nicht berührenden Begebenheiten Beschränkung auferlegt; er hätte darin noch weiter gehen können und dann für Wichtigeres noch mehr Raum gefunden. Weder König Bolesław Schiefmund, noch Bolesław der Kraushaarige, noch Władysław Dünnbein, noch Władysław Ellenlang haben für den Deutschen unserer Tage, der nicht Historiker ist, so wichtig sie für den Polen sein mögen, der sich in seine nationale Vergangenheit vertiefen will, irgendwelches Interesse, soweit nicht ihr Verhältnis zum Deutschtum oder zu jener verhängnisvollen inneren Entwicklung in Betracht kommt, und die Mitteilung ihrer polnischen Beinamen: Krzywousty, Kędzierzawy, Laskonogi, Łokietek und dergleichen hätte wohl unterbleiben können. Das letzte Buch über Polen nach Verlust der politischen Selbständigkeit, dessen Zufügung der Verfasser entschuldigen zu müssen glaubt, hätte dagegen erheblich ausführlicher sein können, da es zweifellos den für das Publikum der Göschenschen Sammlung interessantesten Stoff behandelt. Daß der Verfasser wichtige polnische Worte in Klammern neben die deutschen setzt, wie z. B. Heerführer (wojewoda), fester Platz (grod), Adelsgericht (ziemstwo), allgemeines Aufgebot des Adels (pospolite ruszenie), möchte ich loben; daß er das berühmte Wort: Polen besteht durch seine Unordnung (Polska nierządem stoi), den Anfang des Liedes: Noch ist Polen nicht verloren (Jeszcze Polska nie zginęła), die kosende Benennung des völlig unfähigen aber volksbeliebten Trunkenbolds Fürsten Karl Radziwill „Herrchen liebes" (Panie Kochanku) in beiden Sprachen gibt, möchte ich, obwohl der deutsche Leser damit nicht viel anfangen kann, nicht tadeln; es verleiht der Darstellung etwas Lokalkolorit. Merkwürdigerweise scheint das berühmte Veto der Landboten auf den Reichstagen, das: „Nie pozwalam" zu fehlen.

Für die Eigennamen ist peinlich sorgfältig die polnische Schreibweise angewendet, auch für solche, die in deutschen Geschichtswerken sonst in germanisierter Form vorzukommen pflegen, wie: Bolesław (Boleslaus), Władysław (Wladislaus), Kliszow (Klissow), Białołęka (Bialolenka); die Einführung lateinischer Typen für die eigentümlich polnischen Laute ł, ę, ń, ż, ś, ć und andere mitten in den sonst deutsch gedruckten Namen ist befremdend und hilft dem der polnischen Aussprache Unkundigen doch nicht viel; Worten wie: Szczęsey, Łęczyca, Brześć und dergl. steht der Deutsche ratlos gegenüber.

Daß schon 1831 ein großer Deutschenfeind wie der Professor Lelewel eigent-

lich Löllhöfel hieß, hätte kurz erwähnt werden können zum allerdings dürftigen Troste für die, die heute in Posen und andern östlichen Orten die Schilder mit den urpolnischen Namen: Szulc, Krygier und dergl. lesen müssen.

Von sprachlichen Härten ist mir aufgefallen: „Kasimir ... zerdrückte ... den Masław" S. 12. In dem vorgedruckten Literaturverzeichnis vermisse ich R. Roepell „Polen um die Mitte des 18. Jahrhunderts", Gotha 1876, besonders aber das treffliche Buch des Freiherrn Ernst von der Brüggen „Polens Auflösung. Kulturgeschichtliche Skizzen aus den letzten Jahrhunderten der polnischen Selbständigkeit". Leipzig 1878.

Posen. H. Weber.

Steinecke, Victor, Landeskunde der Rheinprovinz. Mit 9 Abbildungen, 3 Kärtchen u. 1 Karte. 138 S. Leipzig 1907. G. F. Göschen. 0,80 M.

In der Göschenschen Sammlung, welche durch volkstümliche, in sich abgeschlossene Einzeldarstellungen in alle Gebiete der Wissenschaft und Technik einführen will, ist auf dem der Kulturgeographie ein bemerkenswertes, neues Bändchen, eine Landeskunde der Rheinprovinz, von Viktor Steinecke erschienen.

Das Werk dürfte vielen willkommen sein. Handelt es sich doch um eine Provinz, die nach jeder Richtung hin bedeutend und interessant ist, und über die doch brauchbare und billige Gesamtdarstellungen bis dahin fast vollständig fehlen. Schuld daran mag das geringere Interesse sein, das die Bevölkerung der Provinz als solcher entgegen bringt, da sie aus den allerverschiedensten, ehemaligen Staaten gebildet wurde. Das Bewußtsein einer einheitlichen Vergangenheit fehlte darum lange. Nachdem die Teile nun aber fast ein Jahrhundert durch den preußischen Staat zusammen geschweißt sind und dabei eine Blüte erlangt haben, wie nie zuvor, ist das Bewußtsein des Zusammengehörens zweifellos besser geworden.

Nach den allgemein einführenden Bemerkungen gibt Steinecke eine ebenso klare, wie ansprechende Übersicht über die Entstehung der Gebirge, der Täler und der Ebenen. Wir weisen hier des Beispiels wegen auf die lichtvolle Darstellung hin von dem Werdegang des Rheinbettes und von der seltsamen Symmetrie des Hauptflusses und seiner Nebenflüsse. Die oft rechtwinklige Gabelung der Flüsse, und die Veränderung des Laufes unter rechtem Winkel werden aus der Natur des Schiefers überzeugend erklärt.

Die hier behandelten Fragen werden in den Schulen meist stiefmütterlich erklärt. Oft mögen die geologischen Vorkenntnisse dazu fehlen, oft auch fehlt es an Gelegenheit, in der Natur selber zu beobachten. Es ist aber ein besonderer Vorzug der Rheinprovinz, daß sie — und zwar auf nicht zu ausgedehntem Gebiete — die verschiedensten geologischen Erscheinungen zu beobachten gestattet. Recht willkommen sind daher Hilfsbücher wie unsere Landeskunde, die diese Beobachtungen so wesentlich unterstützen.

Auch die geschichtlichen und sprachlichen Abschnitte sind dankenswert. In den Namen der Ortschaften, der Bezeichnung der Produkte und vieler anderer Gegenstände finden wir zahlreiche römische, keltische und germanische Ausdrücke, aus denen wir wertvolle Anhaltspunkte für die älteste Geschichte der Rheinlande

gewinnen. Die Darstellung der folgenden Zeit ist etwas dürftig ausgefallen. Lehrreich dagegen und anziehend zugleich ist das Kapitel über die Siedlungen mit seinen vielen topographischen Einzelheiten und zugefügten Bemerkungen.

Wir können das knapp und klar geschriebene Bändchen, das mit verschiedenen hübschen Bildchen geschmückt ist, bestens empfehlen; namentlich dürfte es sich für Schülerbibliotheken eignen.

Düsseldorf. Eduard Rothert.

Peterson-Kinberg, W., Wie entstanden Weltall und Menschheit? 11. bis 15. Tausend. Stuttgart 1906. Strecker und Schröder. 300 S. 8°. 2 M.

Dieses Buch müssen wir ablehnen. Es will in populärer Form die Ergebnisse der Wissenschaft bringen über die im Titel liegende Frage, versteht aber durchaus nicht zwischen Tatsachen und Hypothesen genügend zu unterscheiden, es kann daher in Laienkreisen auch nur verwirrend wirken. Den Stammbaum des Menschen kennt der Verfasser z. B. ganz genau, den noch immer so viel umstrittenen Pithecanthropus erklärt er für den direkten Vorfahren des Eiszeitmenschen, alle Lebewesen läßt er wunderlicherweise aus Bakterien ihren ersten Ursprung nehmen. Wie wenig genau es der Verfasser mit Zahlen nimmt, selbst da, wo so viel auf sie ankommt, möge folgendes zeigen: er gibt an, der heutige Menschenaffe habe einen Schädelraum von 600 ccm, der Pithecanthropus 850, der Neandertaler 1230, der heutige Mensch 1500 ccm. Demgegenüber ist zu bemerken, daß 1500 durchaus nicht die Normalzahl für den heutigen Menschen ist, man hat als Mindestmaß der normalen mitteldeutschen Bevölkerung 1090 gefunden, d. h. 140 weniger als der Neandertaler, der Negerschädel faßt im Mittel 1260 usw. Ferner zeigt das Gorillamännchen als Maximum 500 ccm, der Orang 450; also ist 600 viel zu hoch gegriffen. Sehr phantasievoll sind z. B. die Bilder, so bringt das Buch ein Bild der „Pithecanthropusfamilie", das höchst tendenziös ist. In Klammern steht darunter „Adam- und Evafamilie"!!

Bücher wie dieses, die auf den guten Glauben und die Kritiklosigkeit der Menge berechnet sind, können nicht scharf genug znrückgewiesen werden, daß sie wie dieses trotz seines trockenen Tones (es ist in Gesprächsform geschrieben) leider bei dem Laienpublikum nur zu viel Anklang finden, zeigt die Höhe der Auflage.

Godesberg. E. Dennert.

Heering, W., Leitfaden für den biologischen Unterricht in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. XI u. 319 S. 8°. Mit 206 Abbild. Geb. 4 M.

Der vorliegende Leitfaden war von der Verlagsbuchhandlung als Ergänzung zu den zoologischen und botanischen Leitfäden von Wossidlo geplant. Verfasser hat aber nicht auf diese besondere Rücksicht genommen, so daß er sich ebenso gut im Anschluß an andere auf der Unter- und Mittelstufe benutzte Lehrbücher brauchen läßt. Dies ist vorläufig unbedingt ein Vorteil, da erst seit der Verfügung vom 19. März 1908 allgemein in preußischen Schulen biologischer Unterricht auf der Oberstufe wieder erlaubt ist, daher viele biologischen Lehrbücher auf diesen

Unterricht keine Rücksicht nehmen. Allmählich aber wird das anders werden. So hat Unterzeichneter schon in seinem vor kurzem bei Schreiber in Eßlingen erschienenen Lehrbuch der Pflanzenkunde auch auf die Oberstufe Rücksicht genommen. Wenn erst allgemein Biologie in den oberen Klassen gelehrt wird, werden sicher manche jetzt in den mittleren Klassen durchgenommene Fragen, für die auf der Stufe aber noch kein volles Verständnis zu erzielen ist, der Oberstufe überwiesen werden. Dann wird es jedenfalls gut sein, wenn ein für die Oberstufe bestimmter Leitfaden auch auf entsprechende für die Unter- und Mittelstufe Rücksicht nimmt. Das kann bei diesem umso leichter geschehen, da Verfasser schon jetzt eine neue Ausgabe der Bücher von Wossidlo in Arbeit hat, die dann zu diesem Buch die Vorstufe bildet.

Verfasser geht von den Einzellern aus, bei denen oft unklar ist, ob man sie Tieren oder Pflanzen zurechnen muß, die daher in vielen tier- und pflanzenkundlichen Lehrbürchern kurz oder gar nicht besprochen werden, dennoch zum Teil zur Einführung in die Lebenskunde höherer Stufe sich sehr eignen, wie namentlich Zacharias für einige von ihnen betont hat (vgl. Monatschr. VII, 1908, S. 249 f.). Hieran schließt Verfasser Bau und Lebenserscheinungen der Zelle und dann Bau und Lebenserscheinungen vielzelliger Pflanzen im allgemeinen, die Abhängigkeit dieser Pflanzen vom Standort und ihr Zusammenleben. Hierauf führen Wechselbeziehungen zwischen Pflanzen und Tieren zu dem Bau und Leben der Tiere über, die dann in ähnlicher Anordnung wie vorher bei Pflanzen besprochen werden, während bei der darauf folgenden Verbreitung der Lebewesen Tiere und Pflanzen gemeinsam besprochen werden, also der allgemein biologische Charakter bewahrt bleibt, der in den letzten Abschnitten noch einmal hervortritt, wogegen ein dazwischen eingestreutes Kapitel nur auf den Menschen Rücksicht nimmt. Von den letzten Kapiteln behandelt eines den Kreislauf des Stoffes und die Kontinuität der lebendigen Substanz, das letzte die Empfindungsfähigkeit der Lebewesen für die Außenwelt. In diesem Schlußkapitel geht Verfasser von der Perzeption der Pflanzen und Tiere aus, schließt daran die Sinneswerkzeuge und das Nervensystem des Menschen, um auf dieser Grundlage aufbauend schließlich das Geistesleben des Menschen zu besprechen.

Natürlich ließen sich noch öfter als es vom Verfasser geschehen ist, Pflanzen und Tiere gemeinsam oder wenigstens unmittelbar hintereinander in gleicher Weise besprechen, um so den allgemein biologischen Charakter mehr zum Ausdruck zu bringen. Ob aber nicht dadurch wenigstens stellenweise eine Erschwerung für den Schüler bedingt würde, soll dahingestellt bleiben.

Trotzdem Verfasser so viel Stoff bietet, daß noch zur Selbstförderung der Schüler genügend übrig bleibt, schwerlich sich alles ausreichend im Unterricht verarbeiten läßt, stellt er ihn doch überall so klar dar, daß gewiß mancher Schüler zum Vergnügen das Buch weiter zur Hand nimmt, als er für den Unterricht muß. Das wäre aber der Hauptgewinn des biologischen Unterrichts auf der Oberstufe, daß das Interesse des Schüler für diesen Wissenszweig bis zum Ende der Schulzeit wach bliebe, nicht wie es bisher so oft der Fall war, in den oberen Klassen ganz einschliefe, weil es da an Anregung fehlte. Daher ist es gut, wenn das Buch etwas mehr bietet, als unbedingt verarbeitet werden muß.

Zur Unterstützung des Textes sind Abbildungen hier unbedingt erforderlich. Diese werden auch reichlich und in guter Auswahl geboten. So ist es z. B. ein entschiedener Vorzug dieses Buches vor vielen anderen, daß von Tieren aus bekannten Gruppen, die nur genannt werden, um die einzelnen Lebensreiche zu kennzeichnen, oft statt der Vollbilder die diese Tiere besonders vor ihren Verwandten auszeichnenden Köpfe erscheinen.

So kann, wenn auch in einzelnen Punkten wohl noch eine Verbesserung bei einer Neuauflage möglich ist, worauf der Unterzeichnete den Verfasser brieflich aufmerksam gemacht hat, dies Buch mit Freuden begrüßt werden. Es wird dazu dienen können, den Lehrern der Biologie den Stoff für den ihnen bisher fremden Unterricht auf der Oberstufe auswählen und verarbeiten zu helfen. Möge es recht häufige Verwendung finden!

Perleberg. F. Höck.

Winkelmann, A., Handbuch der Physik. Zweite Auflage. Leipzig 1906. J. A. Barth. Erster Band. Erste Hälfte. Allgemeine Physik. Mit 164 Abbildungen. S. 1—544. 17 M. — Dritter Band. Wärme. Mit 206 Abbildungen. XIV u. 1178 S. 1906. 36 M. — Vierter Band. Zweite Hälfte. Elektrizität und Magnetismus I. Mit 282 Abbildungen. XIV u. 1014 S. 1903/05. 32 M. — Fünfter Band. Elektrizität und Magnetismus II. Mit 309 Abbildungen. XIV u. 971 S. 1908. 32 M. — Sechster Band. Optik. XII u. 1004 S. Mit 388 Abbildungen. 1906. 44 M.

Da es unmöglich ist, im einzelnen auf den Inhalt des umfangreichen, schon in Bd. 3, S. 478 der Monatschrift angekündigten Werkes näher einzugehen, so sei hier nur auf das Erscheinen der oben angegebenen Bände des bedeutenden und bedeutsamen Unternehmens hingewiesen. Die allgemeine Physik ist von Auerbach bearbeitet worden, die Wärmelehre von Winkelmann und Graetz, die kinetische Gastheorie von G. Jäger. Zur Elektrizität nebst Magnetismus haben, was bei der Mannigfaltigkeit des Stoffes nur mit Freuden begrüßt werden kann, eine ganze Reihe von Autoritäten auf den einzelnen Spezialgebieten beigetragen, vor allem Graetz die Abschnitte Elektrostatik, Leitfähigkeit und elektrische Theorien, Stark das Kapitel über die Elektrizität in Gasen und die Radioaktivität, Auerbach hat die galvanischen Ströme und die Strommessung, Luther die Leitung in Elektrolyten und die spezielle Elektrolyse, Cantor die Theorie der galvanischen Elemente und die Polarisation behandelt. Die atmosphärische Elektrizität hat in Gerdien, die Thermoelektrizität in Braun, die Pyro- und Piëzoelektrizität in Pockels einen sachkundigen Bearbeiter gefunden, während der gesamte Magnetismus von Auerbach, Elektrodynamik und Induktion von Waitz, die technischen Anwendungen der Induktion von Des Coudres die Telephonie von Rellstab dargestellt worden ist. In der Optik haben der unvergeßliche Drude und der jüngst verstorbene Czapski sich ein unvergängliches Denkmal gesetzt. Neben ihnen haben sich durch die Bearbeitung von Sondergebieten verdient gemacht die Mitarbeiter am Zeißwerk Pulfrich, Eppenstein, Rohr, Schüttauf, Straubel, ferner Kayser, Pockels, Feußner, Martens und andere. Eine solche Reihe glänzender Namen macht jede Empfehlung überflüssig.

Das im wahren Sinne monumentale Werk wird nie versagen, wenn man sich Rat bei ihm holen will. Das ist sein Hauptvorzug und das macht es auch zu einem unentbehrlichen Nachschlagewerk für jeden Lehr- und Arbeitssaal der Physik.

Lorentz, H. A., Lehrbuch der Physik zum Gebrauche bei akademischen Vorlesungen. Nach der vierten, von H. A. Lorentz und L. H. Siertsema bearbeiteten Auflage und unter Mitwirkung des Verfassers aus dem Holländischen übersetzt von G. Siebert. Leipzig 1906. J. A. Barth. 8°. Erster Band. Mit 236 Abbildungen. 482 S. 8 M., geb. 9 M. Zweiter Band. Mit 257 Abbildungen. 621 S. 10 M., geb. 11 M.

Wenn das Buch, das aus den Vorlesungen des Verfassers über elementarmathematische Physik hervorgegangen ist, auch speziell zum Gebrauche beim akademischen Studium, in erster Linie der Mediziner bestimmt sein soll, so wird doch auch der Physiklehrer bei der Vorbereitung auf den Unterricht großen Nutzen aus ihm ziehen können. Denn, was das Lorentzsche Lehrbuch vor den vielen anderen auszeichnet, das ist neben der sorgfältigen Auswahl dessen, was Allgemein- und nicht nur Fachwert besitzt, die gerade in methodischer Hinsicht einwandfreie Darstellung, die mit einer gewissen Liebe und Behaglichkeit sich in den hier dargebotenen Stoff versenkt und dadurch bei dem Leser alle Unklarheiten aus dem Wege räumt, ohne aber dabei auf eine nachhaltige Anregung zum ernsten Nachdenken Verzicht zu leisten. Nur die Hauptsachen werden überall hervorgeboben experimentelle Details und Literaturangaben fehlen, und dadurch ist ein Umfang innegehalten worden, der das Buch bei seiner originellen Darbietung zu einer angenehmen Lektüre macht. — Der erste Band umfaßt die Mechanik einschließlich der Thermodynamik. Er ist eingeleitet durch einen mathematischen Abschnitt, der den Funktionsbegriff und die graphische Darstellung von Funktionen behandelt und ganz im Sinne der „Unterrichtskommission" bis zur Schwelle der Infinitesimalrechnung hinführt. Auch der zweite Band, der in die Schwingungen, die Licht- und elektrischen Erscheinungen einführt, läßt die einfache Klarheit der Ausdrucksweise des großen Gelehrten bewundern. Die Übersetzung ist gut gelungen.

Münster i. W. J. Norrenberg.

Meißner, O., Die meteorologischen Elemente und ihre Beobachtung, mit Ausblicken auf Witterungskunde und Klimalehre. Unterlagen für schulgemäße Behandlung, sowie zum Selbstunterricht. Mit 33 Textabbildungen. Leipzig und Berlin 1906. B. G. Teubner. 94 S. 2,60 M. (Aus der Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen, herausgegeben von Otto Schmeil und W. B. Schmidt. Bd. II, Heft 6.)

Das Buch bezweckt die Förderung des meteorologischen Unterrichts an den höheren Lehranstalten. Es dürfte dem Verfasser auch gelungen sein, eine Darstellung gegeben zu haben, die nach Inhalt und Umfang sowohl als Unterlage im Unterricht, wie auch zum Selbststudium geeignet ist. Mit den im Text gegebenen Figuren einiger meteorologischer Instrumente freilich wird ein sich selbst überlassener Schüler nur wenig anzufangen wissen. So wird er z. B. kaum in der Lage sein, sich aus den auf Seite 7 und 19 gebrachten Skizzen eine richtige Vorstellung von dem Aussehen eines Termographen bzw. einer Thermometerhütte zu

machen. Bei einer evtl. Neuauflage werden sich diese kleinen Mängel leicht beseitigen lassen.

Grohmann, Wetter und Wetterkarten. Leicht verständliche Darstellung der Grundlagen der Wettervorhersage und kurze Anleitung zum Lesen und zur praktischen Verwendung von Wetterkarten. Mit 8 Karten und 1 Skizze. — Dresden u. Leipzig 1906. C. Heinrich. 48 S. 0,60 M.

Ein kleines, zur ersten, oberflächlichen Einführung in die Grundlagen der Wetterkunde wohl geeignetes Büchlein. Es verfolgt den besonderen Zweck, eine ganz allgemeine leicht faßliche Anleitung zum Verständnis der Wetterkarten zu geben, die ja seit Einführung des Reichswetterdienstes sehr viel weiteren Kreisen bekannt geworden sind. Die zur Erläuterung beigebrachten Wetterkarten hätten in Zeichnung und Druck klarer sein können, die allgemeine Wetterlage würde dadurch deutlicher hervorgetreten sein.

Börnstein, R., Leitfaden der Wetterkunde, gemeinverständlich bearbeitet. Mit 61 in den Text eingedruckten Abbildungen u. 22 Tafeln. Zweite umgearbeitete u. vermehrte Aufl. Braunschweig 1906. F. Vieweg & Sohn. 222 S. gr. 8°. geh. 6 M., geb. 6,80.

Das im Jahre 1901 in erster Auflage erschienene Buch fand mit vollem Recht den ungeteilten Beifall aller Freunde der meteorologischen Wissenschaft, und eine Folge davon ist, daß bereits nach fünf Jahren eine neue Auflage erforderlich wurde. Man kann dies nur mit Freude begrüßen, da es dem Verfasser Gelegenheit gab, in der Neuauflage auch den jüngsten, recht zahlreichen und bedeutungsvollen Ergebnissen meteorologischer Forschung Rechnung zu tragen und den Umfang des Werkes nach den verschiedensten Seiten hin zu erweitern. So findet sich in der vorliegenden zweiten Auflage eine Berücksichtigung der neueren Studien über den Wärmeaustausch in Boden und Luft, über die Beziehungen des Waldes zu Temperatur und Niederschlag, die Temperaturverhältnisse und Bewegungen der hohen Luftschichten, Sonnenscheindauer, Größe und Gestalt der Regentropfen, auf- und absteigende Luftströme, Entstehung der Blitze, Blitzgefahr, Elektrizitätshaushalt der Atmosphäre usw. Auch das Kapitel „Wetterdienst" ist bis zur Neuzeit ergänzt. Zur genaueren Darstellung dieses Gegenstandes war Verfasser um so mehr geeignet, als er persönlich in hervorragendem Maße tätigen Anteil an der Ausgestaltung des öffentlichen Wetterdienstes nimmt.

Allen denjenigen, welche der Wetterkunde ein tieferes Interesse entgegenbringen, und welche darauf bedacht sind, sich auch über die wissenschaftlichen Grundlagen derselben ein zutreffendes Bild zu verschaffen, kann das Buch auf das wärmste empfohlen werden.

Berlin. Georg Lüdeling.

Bürckner, R., und Fortwängler, Menschen im Leben und Treiben des Alltags. Anregung zum Sehen und Darstellen der menschlichen Gestalt. 45 Tafeln, Zeichnungen mit erläuterndem Text. Gr. Folio, in 3 Lieferungen. Leipzig 1907. R. Voigtländer. 9 M.

Da das Werk einen Versuch darstellt, an der Lösung einer bedeutungsvollen,

vielumstrittenen Frage des Zeichenunterrichts mitzuarbeiten, muß es mit Dank begrüßt werden. Wenn ich pflichtgemäß die Einschränkung hinzufüge, daß es die rechte und volle Lösung nicht bringt, daß insbesondere die Zeichnungen Fortwänglers in ihrer wenig strengen, fast an Flüchtigkeit streifenden Linienführung, als zeichnerisch mustergültig nicht anerkannt werden können, so bleibt das Werk doch eine beachtenswerte Erscheinung, zumal es nach der Absicht der Herren Verfasser nicht unmittelbar anleiten, sondern anregen will und die Verwendung der Blätter, die eine sehr verschiedene sein kann, dem Takte des Lehrers überlassen bleiben soll. In dieser Auffassung darf auf das Werk als auf eine neue Anregung empfehlend hingewiesen werden.

Altona. Fritz Kuhlmann.

Kuhse, B., Schülerrudern. Geschichte und Betrieb. Mit einem Titelbild, 52 in den Text gedruckten Abbildungen und einer Flaggenkarte. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. VI u. 166 S. 8°. geb. 3,60 M.

Das Schülerrudern ist aus den Kinderschuhen heraus; es hat seine Geschichte ebenso wie das der öffentlichen Vereine, kann auf Erfolge zurückblicken und mit Zuversicht der Zukunft entgegengehen. Unser Volk und unser Jugenderzieher ist Neuheiten gegenüber zurückhaltend und vorsichtig; es kostet meist Mühe und Unverdrossenheit, für eine kulturelle Einfuhrware sich das Vertrauen und Wohlwollen der Öffentlichkeit zu erobern. Hat man aber erst einmal Boden gewonnen, dann ist auch fester Baugrund da, und es sammeln sich für die weiteren Aufgaben und Pläne fleißige und rührige Werkleute. Es soll ja im Charakter unserer Landsleute liegen, daß sie selbst zum Vergnügen Arbeit übernehmen.

Vor etlichen Jahren noch erblickte der ausgereifte Wassermann im Schülerrudern eine harmlose Zerstreuung, die Förderung verdiene, ohne daß man ihr sportlichen Wert beilegen könne; in den Protektoren sah man Männer mit redlichen Absichten, aber mäßigem Schick und Schneid für ein gymnastisches Gebiet, das, wie man meinte, der Schulstube recht fern liege.

Die Zeiten sind vorbei. Heute stellen unsere Schülercöten eine stattliche Schar von aktiven Ruderern, die ernst und planmäßig arbeiten: man denke doch, daß allein das Bootshaus Wannsee Hunderte in sich vereint —; in den Lehrerkollegien wächst zusehends die Zahl durchgebildeter und zielsicherer Fachleute; und — last, not least — die deutsche Gründlichkeit hat für ein gediegenes Schriftwesen gesorgt. Erst die Nachwelt wird dieser erfreulichen Renaissance in unserer Erziehung ihr volles Recht zugestehen.

Kuhse gehört, das soll gleich hier gesagt werden, zu den berufensten Vertretern des neuen Sportes. Seine Leistungen sowohl auf dem Gebiete der Theorie wie der Praxis sind gleich mustergültig bez. bahnbrechend. Die Programmarbeiten, in denen er, der geschulte Seemann, über seine nach Anlagen und Durchführung meisterhaften großen Schüler-Wasserreisen berichtet, können als Zierde der neuzeitlichen Schulliteratur bezeichnet werden.

In seiner jüngsten Veröffentlichung „Schülerrudern" zeigt sich Kuhse als geschickter Organisator und Instruktor. Die Anordnung in seinem Buche ist so gehalten, daß der Verein vor unsern Augen sich aufbaut. Nach einem Rückblick

auf die ersten 25 Jahre des Betriebs in unseren höheren Lehranstalten wird der praktische Vorgang der Vereinsgründung und Aufstellung der Satzungen dargestellt. Dann wird der Leser auf die Werft und in alle Räume des Ruderhauses geführt, lernt das Boot, seine allmähliche Entstehung und Unterbringung kennen. Die Technik des Ruderns und Skullens auf festem und Rollsitz, sowie das Steuern füllen das folgende Kapitel. Die hier gegebenen Winke und Lehren verraten den feinen Beobachter, der Wichtiges scharf abzuheben und in faßliche Form zu bringen versteht. Das Kapitel gehört zu den besten Teilen des Buches. Im folgenden wird das Schau- und Wettrudern mit allen Nebenveranstaltungen, endlich die Wanderfahrt einer ausführlichen Würdigung unterworfen. Die letztere führt uns auf alle deutschen Flüsse und Gewässer von der Memel und den masurischen Seen bis zum Rhein —, leider konnte von der Donau noch nicht gesprochen werden; sie wird, hoffen wir, in einer zweiten Auflage nicht mehr fehlen. Wer praktische Erziehung und Anschauungsunterricht zu schätzen weiß und es für eine Pflicht der deutschen Schule hält, die Jugend mit Land und Leuten der Heimat bekannt zu machen, wird in Kuhse seinen Mann erkennen. Maßvoll und ruhig sind die Urteile über die Schülerregatta, die sich schon manchen scharfen Angriff hat gefallen lassen müssen. Ich schließe mich Kuhses Ansichten vollkommen an und bin auch wie er der Meinung, daß wir in der Gestaltung des Betriebs auf der Höhe der Vollkommenheit noch nicht angekommen sind und gewisse Ziele, die näher zu bezeichnen sich hier verbietet, nicht aus den Augen verlieren dürfen. Ob es sich empfiehlt, jetzt schon auf eine Veränderung des Bootstyps hinzuarbeiten, möchte ich allerdings aus praktischen Gründen bezweifeln.

Die dem Buche beigegebenen Bilder, die Erklärung der wassersportlichen Ausdrücke und die Flaggentafel machen es in noch erhöhtem Maße zu einem zuverlässigen Wegweiser für Direktoren und Lehrer, die Aufklärung suchen. Auch die buchhändlerische Ausstattung ist tadellos. Mein Schlußurteil: Unsere bisherigen Führer im Wassersport: Silberer, Grumbacher, Scheibert, Borrmann und der Engländer Woodgate — haben alle ihr Gutes: in ihrer Brauchbarkeit für Schulzwecke erreichen sie, in ihrem Werte für das Rudern im allgemeinen übertreffen sie Kuhse nicht. Sein Buch verdient die weiteste Verbreitung auch in öffentlichen Vereinen.

Groß-Lichterfelde. H. Wickenhagen.

Das Schulzimmer. Vierteljahrsschau über die Fortschritte auf dem Gebiete der Ausstattung und Einrichtung der Schulräume sowie des Lehrmittelwesens mit besonderer Berücksichtigung der Forderungen der Hygiene. Herausgegeben von H. Th. Matth. Meyer-Hamburg. Charlottenburg 1907. P. Johannes Müller. 5. Jahrg. No. 1. 51 S. 8. 1 M.

Anregende Aufsätze und kurze Mitteilungen, die Bedeutung haben für das Äußere des Unterrichts und der Erziehung in der Schule, bilden den Inhalt. Aus der Macht der Farbe auf das jugendliche Gemüt wird folgerichtig die Notwendigkeit eines schönen in passenden Komplementärfarben gehaltenen Klassenraumes hergeleitet. Zur Feststellung und Heilung der Kindertuberkulose wird die Tätigkeit eines Schularztes gewünscht. Hingewiesen wird auf die Vorbildlichkeit der Schulen für die spätere Wohnung der heranwachsenden Jugend. Daru

stätten der Zukunft — wie schon im Jahre 1903 — das Wort geredet, wo Licht und Luft, Ordnung und Reinlichkeit, schöne Linien und Farben alles beherrschen.

Da die Zeitschrift gute Ratschläge gibt, wird sie immer mehr Leser finden, die Zeit und Geld einsetzen für das Wohl von Jungdeutschland.

Hoffmann, Paul, Die Bedeutung der Farbenblindheit für die Schule. Leipzig 1907. Quelle & Meyer. 39 S. 8°. geh. 0,80 M.

Nach dem Hinweise auf die Benachteiligung Farbenblinder in der Schule und später in einzelnen Berufsarten gibt Verfasser eine recht gründliche Methode zur Erkennung und Charakterisierung dieser Kranken an und teilt die bei 2347 Untersuchten gemachten Beobachtungen und Schlüsse mit. Lehrreich ist das einfache Mittel, durch das sich ein Farbenblinder selbst korrigieren kann. Trotz des wissenschaftlichen Wertes solcher Untersuchungen, die viel Zeit erfordern, dürfte sich an den höheren Schulen kaum eine nennenswerte Gefolgschaft in diesem Gebiete, von dem ein größerer Literaturnachweis gegeben ist, einfinden.

Sexualpädagogik. Verhandlungen des dritten Kongresses der Deutschen Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten in Mannheim am 24. und 25. Mai 1907. Band VII der Zeitschrift für Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten. Herausgegeben von Dr. A. Blaschko, Dr. E. Lesser, Dr. A. Neisser. Leipzig 1907. J. A. Barth. XIV u. 321 S. 8°. geb. 8 M.

Wie, wann und von wem soll die Jugend sexuell aufgeklärt werden? Das sind brennende Fragen des Tages geworden, seitdem die Verwüstungen erkannt sind, die falsches Geschlechtsleben im Gefolge hat. Obgleich das Problem an einigen Orten bereits in das experimentelle Stadium getreten ist, ist die notwendige gründliche Vorbesprechung durchaus noch nicht zu einwandfreien Grundsätzen gekommen. In manchen Punkten haben die Verhandlungen in Mannheim fruchtend und klärend gewirkt. So ist allseitig der Wunsch anerkannt, daß die Eltern imstande sein möchten, mit dem nötigen Zartgefühl zur richtigen Zeit in kurzer Weise aufzuklären. Für die reife Jugend wird Belehrung durch den Arzt als notwendig erachtet, der allerdings neben großem pädagogischen Geschick auch so viel Feinfühligkeit besitzen muß, daß durch seine Aufklärungen nicht später die Blüte des unbewußten Liebeslebens mit all seiner poetischen Schönheit gefährdet ist. Als festgestellt gilt ferner, daß die Stimulantia (Alkohol, Tabak, Gewürze usw.) der Jugend schädlich sind, daß aber Sport, Körperpflege, Gemüsenahrung vor Exzessen bewahren.

Da die Verhandlungen auch die Gefahren, die eine unrichtige Aufklärung mit sich bringt, angeben und viele erfahrene Redner und Rednerinnen darin zu Worte kommen, mag der, welcher zu dem Für und Wider noch keinen Standpunkt eingenommen hat, das wichtige Buch selbst zur Hand nehmen.

Linden-Hannover. Bodo Habenicht.

IV. Vermischtes.

Ruderkursus für Lehrer höherer Lehranstalten im Bootshause Wannsee bei Berlin, Frühjahr 1909.

Auf Anordnung des Herrn Ministers wird im Frühjahr 1909 der zweite Kursus zur Ausbildung von Ruderlehrern in Wannsee bei Berlin abgehalten werden. Voraussichtlich wird sich's einrichten lassen, daß er bei einer Ausdehnung von 2—3 Wochen mit dem Freitag vor Pfingsten abschließt. Der Unterricht wird erteilt werden von den Herren Professor Rumland, Königliches Wilhelmsgymnasium, Professor Dr. Kuhse, Königliches Kaiser Wilhelm-Realgymnasium, Oberlehrer Haagen, Hohenzollerngymnasium, Oberlehrer Dr. Platow, Gymnasium Zehlendorf, Oberbaurat Rettig, Berlin (Das Boot und seine Teile), Regierungsbaumeister O. Stahn, Berlin (Das Bootshaus in seiner baulichen Einrichtung), Sanitätsrat Professor Dr. Schütz, Direktor des mediko-mechanischen Instituts, Berlin (Das Rudern in seinem Einflusse auf die gesundheitliche Entwicklung), Oberst von Diest, Ehrenmitglied des Schüler-Rudervereins Borussia in Stettin (Größere Wasserreisen im Boot). Die Leitung wird in der Hand des Unterzeichneten liegen, der sich zu Auskünften auch gern bereit erklärt. — Das Programm berücksichtigt neben der planmäßigen Schulausbildung, für die ein tüchtiger Trainer zur Verfügung steht, das Wanderrudern mit Landungsübungen, Aufschlagen von Zeltlagern, Abkochen u. a. m.

Groß-Lichterfelde. H. Wickenhagen.

V. Sprechsaal.

Herr Oberlehrer Dr. Weidling-Fürstenwalde schreibt:

Zu Borbeins Aufsatz. VII, 583 ff. —

Der Aufsatz von Dir. Borbein im Novemberheft des VII. Jahrgangs der Monatschrift für höhere Schulen hat das große Verdienst, auf ein Hauptübel in der gegenwärtigen Verfassung unserer höheren Schulen hingewiesen zu haben. Er gipfelt in dem Satze (S. 584): „die Gesamtaufgabe (der Unter- und Mittelstufe) ist zu schwer, um von der Schülerschaft, wie sie nun einmal ist, geleistet zu werden," und weist am Ende auf ein Wort Münchs hin: „Es scheint, daß die heutige Jugend für die Jahre bis an die Schwelle des Jünglingsalters leichte Schulen braucht." Wenn sich aber der Herr Verfasser dann auch den weiteren Satz Münchs zu eigen macht: „In die höheren Klassen sollten dann aber auch nur solche zugelassen werden, die durch Begabung und ernsten Willen zu eindringenderen Studien berufen erscheinen, während jetzt eine große Anzahl von geistig und moralisch sehr Mittelmäßigen durchgeschleppt werden muß", so ist das zwar eine berechtigte, aber leider, wie es scheint, mehr und mehr undurchführbare Forderung, wenigstens, wenn man sie auf die „geistig Mittelmäßigen" ausdehnen will. Und hierüber seien einige Worte gestattet.

Erstens verlangen eine Anzahl von Berufen von ihren Anwärtern den Nachweis des erfolgreichen Besuches der Obersekunda bzw. Unterprima. Es sind dies ungefähr ein Viertel der im Kunze-Kalender, Teil I, aufgeführten, nämlich: Apotheker, Markscheider, Fähnrich, Seekadett, Marineintendantur- und Werftverwaltungssekretär, Landmesser, Reichsbankbeamter, Zivilsupernumerar bei der Verwaltung der indirekten Steuern, Zahnarzt. Augenscheinlich werden aber derartige Berufe nicht immer aus besonderer Neigung oder Begabung, auch nicht der geringeren Kosten der Ausbildung wegen gewählt, sondern es finden sich gerade hier Schüler, denen die Prima oder vollends das Abiturientenexamen zu schwer wird, während sie anderseits sich mit dem „Einjährigen" nicht begnügen möchten. Der Grund für letztere Erscheinung ist dann meist der, daß solchen jungen Leuten die Laufbahn in den Zweigen des Subalterndienstes, der nur das Bestehen der Abschlußprüfung bzw. die Reife für die Ober-

sekunda einer neunstufigen Anstalt voraussetzt, in pekuniärer und sozialer Hinsicht wenig verlockend, der Eintritt in den Kaufmannsberuf aber wegen der tatsächlich vorhandenen Überfüllung, der schrankenlosen Konkurrenz und der hieraus sich ergebenden Unsicherheit der Lebensstellung bedenklich erscheint.

Zweitens — und das ist das Schlimmere — ist es jetzt schon soweit gekommen, daß auch in mehreren der oben genannten Berufe das sogenannte „Ankommen" und auch das Weiterkommen für die nur mit dem Primaner- oder auch Oberprimanerzeugnis ausgestatteten Anwärter sehr erschwert ist. Es ist noch nicht allzu lange her, daß für den künftigen Tierarzt das Bestehen der Reifeprüfung Bedingung wurde, jetzt werden wir bei den Zahnärzten (vielleicht auch bei den Apothekern) dasselbe erleben; wer sich dem Zivilsupernumerariat bei der Verwaltung der indirekten Steuern widmen will, muß formell nach Oberprima versetzt sein (also, wenn er Gymnasiast war, Plato und Sophokles im Urtext gelesen haben), de facto aber kann er auf die wünschenswerte regelmäßige Beförderung nur rechnen, wenn er Maturus ist; es ist ferner eine bekannte Tatsache, daß die Reichsbankkarriere ebenfalls nur für Abiturienten aussichtsvoll ist (gesetzlich gefordert ist Nachweis der Versetzung nach Prima), und erst in den letzten Wochen ging ein Flugblatt ins Land, das die Nichtmaturi die Landmesser- und Markscheiderlaufbahn zu ergreifen warnte, obwohl auch hier nur die Reife für Prima vom Gesetz verlangt wird. Da das Flugblatt auch von Beamten in höherer Stellung unterschrieben war, so darf man darin nicht bloß das Streben nach Hebung des Standes als Leitmotiv erkennen, wie das vielleicht bei den Bemühungen der Zahnärzte anzunehmen ist.

Wir wollen gewiß nicht den Standesbestrebungen dieser Berufe zu nahe treten, auch die Erwägung mag richtig sein, daß ein längerer Besuch der höheren Schule für jene Anwärter nur förderlich sein kann; wenn aber — und das scheint vielfach der Fall zu sein — die Abiturienten in jenen Berufen nur deshalb bevorzugt oder den Nichtabiturienten Schwierigkeiten gemacht werden, um dem Andrang zu dem betreffenden Berufe zu steuern, so leidet darunter die Oberstufe der höheren Schulen erheblich. Ganz besonders der Gymnasien, die ja in vielen Städten noch oft die einzigen Bildungsanstalten sind. Es müssen dann eben auch solche Jünglinge, denen Latein und Griechisch nur schwer „eingeht" (von der Mathematik wollen wir einmal bei den Anwärtern jener mehr praktischen Berufe annehmen, daß sie darin Besseres leisten), in der Prima mitgeschleppt werden, obwohl sie schon in der Obersekunda das Fortschreiten der Klasse gehemmt und ihr Niveau herabgedrückt haben.

Das muß man also bedenken, wenn man zu dem Satze Münchs Stellung nehmen will. Zurückdrängen lassen wird sich indessen das Hinaufschrauben der Bedingungen für die Anwärter jener nichtakademischen (und, im früheren Sinne, nicht eigentlich akademischen) Berufe nicht mehr, und wir werden eben auch in den oberen Klassen je länger je mehr mit dem Vorhandensein nicht weniger Schüler rechnen müssen, die den alten „Hauptfächern" des Gymnasiums (vielleicht aber auch der realen Anstalten) nur wenig genügen und doch zu einem Ziele gelangen sollen. Ob dann die Ausführungen Borbeins nicht a[illegible] 'Inter- und Mittelstufe hinau Gültigkeit erlangen werden? Θ-

Herr Dr. Heinrich Fränkel-Halensee schreibt:

Die unter Mitwirkung des Herrn Gymnasialoberlehrers Dr. Willy Scheel von mir bearbeitete neue (30.) Schulausgabe des Wolffschen Poetischen Hausschatzes ist im 11. Heft der Monatschrift von Herrn Dir. Paul Lorentz so eingehend und sachgemäß besprochen worden, daß die Beteiligten dafür nur dankbar sein können. Ein nicht nebensächlicher Irrtum des Beurteilers bedarf indes der Richtigstellung. Er zählt einige Gedichte auf, die im alten Bestande des Werkes enthalten waren, jetzt aber fortgefallen sind, und nennt darunter Schillers „Spaziergang" und „Worte des Glaubens". Beide Gedichte stehen jedoch nach wie vor in dem Buche, in dem sie selbstverständlich nicht fehlen dürfen. Wenn Herr Lorentz weiterhin Goethes „Braut von Korinth", „Der Gott und die Bajadere" und „Christel" aufführt, so schätzen Herr Dr. Scheel und ich diese Gedichte sehr hoch, erachten sie aber als für die Schule durchaus ungeeignet und meinen, daß diese Auffassung mit einem recht „freien" Standpunkt immer noch verträglich ist. Die Aufnahme der drei Gedichte in den „Ergänzungsband" der „Erweiterten Ausgabe" war dadurch ausgeschlossen, daß dieser aus guten Gründen mit den Romantikern beginnt.

Herr Direktor Dr. P. Lorentz-Friedeberg, N.-M. bemerkt dazu:

1. Herrn Dr. Fränkel wird hiermit bestätigt, daß Schillers Spaziergang und Worte des Glaubens auch in der neuen Auflage von Wolffs poetischem Hausschatz enthalten sind. Es fehlen die Worte des Wahns in der neuen Auflage.

2. Ich wiederhole das nicht widerlegte Urteil aus meiner Besprechung, daß die früheren Auflagen einen freieren Standpunkt vertraten, da sie Gedichte wie Goethes Der Gott und die Bajadere und Die Braut von Korinth enthielten. Deren Kenntnis halte ich schon um der überaus wertvollen kultur- und religionsgeschichtlichen Ideen willen auch für die heutigen Primaner-Generationen für wünschenswert.

Druck von G. Bernstein in Berlin.

DEPARTMENT OF EDUCATION
LELAND STANFORD JUNIOR UNIVERSITY

Stanford University Library
FEB 7 1908

Monatschrift

für

höhere Schulen.

Herausgegeben unter Mitwirkung

namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten

von

Dr. **R. Köpke,**
Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat,

und

Dr. **A. Matthias,**
Geh. Ober-Reg.-Rat,

Vortragenden Räten im Königl. Preuß. Kultusministerium.

VII. Jahrgang. 1. Heft.
Januar.

BERLIN

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

1908.

☛ **Die Monatschrift für höhere Schulen erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 15 Mark für den Jahrgang und ist durch alle Buchhandlungen des In- und Auslandes zu beziehen.**

☛ **Für die Redaktion bestimmte Zusendungen werden erbeten:**

Briefe und Manuskripte an den Herausgeber Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias, Berlin W. 50, Pragerstraße 5,

Recensionsexemplare wolle man nur auf Verlangen und nur an die Weidmannsche Buchhandlung, Berlin SW. 68, Zimmerstraße 94, senden.

Inhalt.

Seite

I. Abhandlungen.

Mißverständnisse. Das Gymnasium und die humanistische Bildung, von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 1

Das Gymnasium und die „Forderungen der Gegenwart", von Oberlehrer M. Pohl in Steglitz 9

Gedanken über eine Vertiefung des geschichtlichen Unterrichts, von Prov.-Schulrat Professor G. Lambeck in Berlin 14

Stand des Ruderns an Preußens höheren Lehranstalten im Sommer 1907, von Oberl. Professor Dr. B. Kuhse in Berlin 21

Wie verfährt man beim Bestellen der Blätter unserer Landesaufnahme?, von Oberlehrer Professor H. Fischer in Berlin 28

II. Programmabhandlungen 1907.

Über Lehrpläne und Schulreform, von Direktor Professor Dr. M. Nath in Pankow . 34

Rudern, von Oberlehrer Professor H. Wickenhagen in Berlin 45

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Neuere Schulausgaben der lateinischen Klassiker mit Beiwerk, von Oberlehrer Professor Dr. H. Ziemer in Kolberg 46

b) Einzelbesprechungen:

Willmann, Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium, angez. von Direktor A. Schulte-Tigges in Kassel 51

Statuen deutscher Kultur, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Friedeberg Nm. 51

Homers Odyssee von Voß-Kuttner, angez. von Direktor Dr. Hugo Michael in Breslau 54

Münch, Réformes possibles et impossibles dans l'enseignement secondaire en Allemagne, angez. von Direktor Professor Dr. Eugen Wolter in Berlin . . 55

Walther von Dyck, Über die Errichtung eines Museums von Meisterwerken der Naturwissenschaft und Technik in München, angez. von Geh. Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium Dr. K. Jansen in Berlin . . . 56

La Cour und Appel, Die Physik, angez. von Oberl. Prof. Dr. H. Thieme in Posen 57

Heinrich Danneel Elektrochemie I, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Willibald Bermbach in Köln 59

Wilhelm Julius Behrens, Lehrbuch der Botanik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg 59

O. Bie, Die moderne Zeichenkunst, angez. von Zeichenlehrer Professor F. Kuhlmann in Altona 60

C. H. Liedbeck, Das schwedische Schulturnen, angez. von Oberlehrer H. Wickenhagen in Berlin-Wilmersdorf 61

IV. Sprechsaal 62

Verlag von
B. G. Teubner in Leipzig und Berlin.

BENSELER-KAEGI
GRIECHISCH-DEUTSCHES
SCHULWÖRTERBUCH

zu Homer, Herodot, Aeschylos, Sophokles, Euripides, Thukydides, Xenophon, Platon, Lysias, Isokrates, Demosthenes, Plutarch, Arrian, Lukian, Theokrit, Bion, Moschos, d. Lyrikern, d. Wilamowitzschen Lesebuch u. d. N. Test.

12. erweiterte und vielfach verbesserte Aufl. [VIII u. 981 S.] Lex.-8.
Dauerhaft in Halbfranz geb. M. 8.—. Probeexemplar M. 4.—.

Der von Benseler umfaßte Schriftstellerkreis

läßt keinen der irgendwie für die Schullektüre in Betracht kommenden Autoren vermissen. Das Wörterbuch erscheint so auch **für den Handgebrauch des Philologen in weitem Umfange** ausreichend. Indem es alles für den Schüler **überflüssige gelehrte Beiwerk** sowohl im **Wortschatz** als auch in der **Etymologie vermeidet**, darf es jedenfalls nach wie vor

als das den Bedürfnissen der Schule am meisten entsprechende Wörterbuch

gelten. Daneben zeichnet es sich durch **übersichtliche Anordnung und praktische Gliederung in typographischer Beziehung**, durch die Benutzung **der neuesten Ausgaben und Erklärungen**, durch systematische Bearbeitung **der Eigennamen** und durch selbständige Durcharbeitung des **Formenmaterials** und der **Orthographie** aus. Da das Wörterbuch **nicht stereotypiert ist, ist endlich eine stetige Vervollkommnung** von Auflage zu Auflage möglich.

Benseler-Schenkl: deutsch-griechisches Wörterbuch.

5. Auflage. [VIII u. 1076 S.] Lex.-8. In Halbfranz geb. ℳ 10.50. Probeexemplar ℳ 7.—

Probeexemplare stellt den Herren Direktoren und Lehrern gegen Vorhereinsendung des Betrages zur Verfügung der Verlag **B. G. Teubner, Leipzig**, Poststraße 3.

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin.

Verhandlungen
der
Direktoren-Versammlungen
in den Provinzen des Königreichs
Preussen
seit dem Jahre 1879.

Neu erschienene Bände:

Fünfundsiebzigster Band.

Fünfzehnte Direktoren-Versammlung in der Provinz Pommern. Lex. 8°. (VIII u. 139 S. Geh. 3,40 M.

Sechsundsiebzigster Band.

Sechsundzwanzigste Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen. Lex. 8° (IX u. 187 S.) Geh. 4,60 M.

Siebenundsiebzigster Band.

Dreizehnte Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen. Lex. 8°. (VII und 126 S. Geh. 3,20 M.

Achtundsiebzigster Band.

Siebzehnte Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreußen. Lex. 8° (IX und 130 S.) Geh. 3,20 M.

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin.

Soeben erschien:

Madame de Staël.

Auswahl aus ihren Schriften.

Erklärt von

Professor **H. Quayzin.**

8°. (V, 210 und 34 S.) Geb. 2.20 M.

Einleitung. — Du caractère de M. Necker et de sa vie privée. — Delphine. — De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales. — Corinne. — Dix années d'exil. — De l'Allemagne. — Considérations sur la Révolution française.

(Sammlung französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen.)

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin.

Griechische und lateinische Schulschriftsteller.

Ciceros Rede über den Oberbefehl des Pompeius.

Für Schüler erkl. v. **O. Drenckhahn**, Gymnasialdirektor. 8. **Text.** (30 S.) **Anmerkungen.** (26 S.) 1902. geb. 0,80 ℳ

Die realen Bemerkungen sind äußerst knapp gefaßt und auf das nötigste Maß beschränkt. Dem Kommentar geht nebst einer kurzen Biographie Ciceros eine Einleitung voraus, die den Schüler über die historischen Ereignisse, die der Rede zu Grunde liegen, sowie über die Manilische Bill unterrichtet.

Ciceros Rede für Murena.

Für Schüler erklärt von **O. Drenckhahn.** 8. **Text.** (44 S.) **Anmerkungen.** (36 S.) 1903. geb. 1 ℳ

Diese Ausgabe ist nach denselben Grundsätzen wie die der Pompeiana bearbeitet. In den Erläuterungen erschien natürlich manche Bemerkung für den Primaner überflüssig, die für den Sekundaner nötig war.

Ciceros Rede für Sestius.

Für Schüler erklärt von **O. Drenckhahn.** 8. **Text.** (38 S.) **Anmerkungen.** (71 S.) 1904. geb. 1,40 ℳ

Auch diese Ausgabe soll vor allen Dingen dem Primaner die Einsicht in den Gedankengang sowie eine richtige und gute Uebersetzung ermöglichen.

Ciceros fünfte Rede gegen Verres.

Für Schüler erklärt von **O. Drenckhahn.** 8. **Text.** (III u. 84 S.) **Anmerkungen.** (52 S.) 1906. geb. 1,40 ℳ

Die Ausgabe ist nach denselben Grundsätzen wie die vorstehenden Reden bearbeitet.

Ciceros Cato major über das Alter.

Für Schüler erklärt von **O. Drenckhahn.** 8. **Text.** (III u. 37 S.) **Anmerkungen.** (30 S.) 1905. geb. 0,80 ℳ

Die Ausgabe gibt eine kurze Einleitung über Ciceros Leben, soweit es hier in Betracht kommt, und knappe Inhaltsangaben der einzelnen Teile, sie bietet, was dem Obersekundaner zu wissen nötig ist, um ihm Schwierigkeiten der Übersetzung aus dem Wege zu räumen.

Herodotos.

Auswahl für den Schulgebrauch von **Heinrich Stein.**

Erster Teil: Text. 8. (V u. 208 S.) geb. Anmerkungen. 8. (44 S.) 1895. 2 ℳ

Zweiter Teil: Text. 8. (223 S.) geb. Anmerkungen. 8. (55 S.) 1895. 2,40 ℳ

„Bei seiner Auswahl hat sich der Herausgeber von dem ansprechenden Gedanken leiten lassen, dem jungen Leser möglichst eine Ueberschau und einen Einblick des Ganzen und seiner eigenartigen Kunstform zu geben."
(Südd. Blätter f. höh. Unterrichtsanst.)

Horaz.

Auswahl für den Schulgebrauch von **Dr. K. P. Schulze**, Professor am Friedrichs-Werderschen Gymnasium zu Berlin.

Erster Teil: Text. 8. (IV u. 147 S.) 1895 geb. 1,20 ℳ

Zweiter Teil: Anmerkungen. Zweite, erweiterte Auflage. 8. (206 S.) Mit 2 Taf. 1904. geb. 1,80 ℳ

„Die an sich geschickt getroffene Auswahl und die in knapper Form gegebenen Anmerkungen bekunden den gewiegten Schulmann." *(Neue phil. Rundschau.)*

P. Ovidius Naso.

Auswahl aus den Gedichten von **Dr. A. Tegge**, Prof. am Königlichen Gymnasium zu Ratibor.

Erster Teil: Text. 8. (XII u. 153 S.) 1902. geb. 1,60 ℳ

Erster Teil: Anmerkungen. 8. (216 S.) 1902. geb. 2 ℳ

Zweiter Teil: Text. 8. (VIII u. 216 S.) 1904. geb. 2,20 ℳ

Zweiter Teil: Anmerkungen. Mit einem Plan von Rom. 8. (IV u. 274 S.) 1904. geb. 2,60 ℳ

„Die Auswahl ist glücklich getroffen. Die mit großem Fleiß ausgearbeiteten Anmerkungen sollen wieder ein tiefer eindringendes Verständnis vermitteln."
(Wochenschrift für klass. Philol.)

Platons

ausgewählte Dialoge. Erkl. von **Dr. Hans Petersen**, Oberlehrer am Gymnasium zu Flensburg.

Erster Teil: Apologie, Kriton. Nebst Abschnitten aus anderen Schriften. Text. 8. (V u. 114 S.) geb. Anmerkungen. 8. (36 S.) 1896. 1,50 ℳ

Zweiter Teil: Protagoras. Text. 8. (VII u. 75 S.) geb. Anmerkungen. 8. (36 S.) 1898. 1,20 ℳ

„Der Kommentar ist vortrefflich gearbeitet. Er gibt weder zu viel noch zu wenig, ruht auf guter Bekanntschaft mit dem Sprachgebrauch, und die gegebenen Uebersetzungen sind geschickt gefaßt."
(Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen.)

C. Sallustius Crispus.

Für den Schulgebrauch bearbeitet und erklärt von **Dr. Ferdinand Hoffmann**, Professor am Realgymnasium in Gera.

Text. 8. (XVIII u. 135 S.) 1899. geb. 1,40 ℳ

Anmerkungen. 8. (157 S.) 1899. geb. 1,60 ℳ

„Der Kommentar ist, wie er für Schüler sein muß, elementar, ziemlich umfangreich, trotz des kleineren Drucks über einen Bogen stärker als der Text selbst."
(Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen.)

Tacitus,

ab excessu divi Augusti. Buch I und II. Für den Gebrauch der Schüler erklärt von **Georg Andresen.** **Text.** 8. (90 S.) geb.

Anmerkungen. 8. (53 S.) 1897. geb. 1,40 ℳ

„Von vorliegendem Kommentar kann man mit gutem Gewissen sagen, daß er einem vielfach empfundenen Bedürfnis abhilft." *(Wochenschr. f. klass. Philologie.)*

Tacitus Germania.

Für den Schulgebrauch erklärt von **Dr. Georg von Kobilinski**, Oberlehrer am Königlichen Wilhelms-Gymnasium in Königsberg i. Pr.

Text. 8. (28 S. mit 1 Karte.) 1901. geb. 60 ₰

Anmerkungen. 8. (100 S.) 1901. geb. 1,20 ℳ

„Ich bin fest überzeugt, daß diese Ausgabe ihren Zweck erfüllen und unsern Primanern bei dem Lesen der Germania in hervorragender Weise dienlich und nützlich sein wird."
(G. Andresen in den Jahresberichten d. phil. Vereins.)

Thukydides.

Auswahl für den Schulgebrauch von **Heinrich Stein.**

Erster Teil: Text. 8. (VI u. 180 S.) geb. Anmerkungen. 8. (62 S.) 1895. 2 ℳ

Zweiter Teil: Text. 8. (136 S.) geb. Anmerkungen. 8. (64 S.) 1896. 1,80 ℳ

„Ueberall sieht man sich einer festen und sicheren Hand und gesundem pädagogischen Urteile gegenüber."
(Gymnasium.)

Vergils Äneis.

Für den Schulgebrauch gekürzt und erkl. v. **Dr. Paul Deuticke**, Professor am Humboldt-Gymnasium in Berlin.

Erster Teil: Einleitung und Text. 8. (XIII u. 176 S.) 1895. geb. 1,50 ℳ

Zweiter Teil: Anmerkungen. 8. (250 S.) 1895 geb. 2,20 ℳ.

„Es ist dem Herausgeber gelungen, die schönsten und interessantesten Partien der Dichtung herauszufinden, sie durch kurze, aber passende Ueberschriften zu kennzeichnen und den Zusammenhang zwischen den ausgewählten Stücken durch treffende Inhaltsangaben herzustellen. Von besonderer Wichtigkeit ist der Kommentar, dieser ist mit außerordentlicher Sorgfalt und großer Sachkenntnis bearbeitet."
(Südd. Blätter f. höh. Unterrichtsanstalten.)

Vergils Äneis.

Auswahl von **Dr. Adolf Lange**, Gymnasialdirektor zu Solingen.

Erster Teil: Einleitung; Text; Verzeichnis der Eigennamen. 4. Auflage. 8. (VIII u. 170 S.) 1906. geb. 1.80 M.

Zweiter Teil: Anmerkungen. 8. (123 S.) 1906. geb. 1.60 M.

Die Auswahl hat seitens der Kritik eine sehr günstige Beurteilung, und seitens der Fachlehrer eine sehr freundliche Aufnahme erfahren, sodaß vom Textbande bereits die 4. Auflage notwendig wurde. Der Kommentar ist erst jetzt hinzugefügt worden.

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin.

Soeben erschien:

Deutsche Privatbriefe des Mittelalters.

Mit Unterstützung der K. Preußischen Akademie der Wissenschaften

herausgegeben von

Professor Dr. Georg Steinhausen,

Bibliotheksdirektor in Cassel.

Zweiter Band.

Geistliche. — Bürger I.

Gr. 8°. (XXIII und 215 S.) Geh. 8 Mk.

(Denkmäler der deutschen Kulturgeschichte. Herausgegeben von Professor Dr. Georg Steinhausen. Erste Abteilung. Briefe. Zweiter Band.)

Früher erschien:

Erster Band.

Fürsten und Magnaten, Edle und Ritter.

Gr. 8°. (XVI und 454 S.) 1899. Geh. 15 Mk.

(Denkmäler der deutschen Kulturgeschichte. Herausgegeben von Professor Dr. Georg Steinhausen. Erste Abteilung. Briefe. Erster Band.)

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin.

Soeben erschien:

Die Burgtempel der Athenaia

von

Eugen Petersen.

Mit 4 Abbildungen.

Gr. 8°. (III und 147 S.) Geh. 4 M.

I. Die ältesten Schriftzeugnisse vom Urtempel. — II. Das Reliefbild des Urtempels. — III. Athena in den Kultbildern und Tempelskulpturen. — IV. Erechtheus-Erichthonios-Poseidon. — V. Das neue Erechtheion. — VI. Die Cella der Athenaia Polias.

Seite

R. M. Werner, Gotthold Ephraim Lessing, angez. von Geh. Ob.-Reg.-Rat. Dr. A. Matthias in Berlin 676
E. Kühnemann, Herder, angez. von Privatdozent Dr. Horst Stephan in Marburg 677
J. Wiesner, Der deutsche Unterricht an unseren Gymnasien, angez. von Direktor Dr. P. Goldscheider in Cassel 678
F. Flinzer, Jugendbrunnen, angez. von Geh. Ob.-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 680
P. Cauer, Palaestra Vitae, angez. von Geheimrat Dr. O. Jäger, Professor an der Universität Bonn 680
H. Menge, Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch, angez. von Direktor Dr. Fr. Cramer in Düsseldorf 682
M. C. P. Schmidt, Stilistische Beiträge zur Kenntnis und zum Gebrauch der lateinischen Sprache, angez. von Direktor Prof. Dr. Carl Stegmann in Norden 684
A. Curtius, Der französische Aufsatz im deutschen Schulunterricht, angez. von Oberlehrer Prof. G. Budde in Hannover 685
Ph. Zorn, Die deutsche Reichsverfassung, angez. von Direktor Prof. E. Stutzer in Görlitz 687
L. Hahn, Leitfaden der vaterländischen Geschichte für Schule und Haus, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 688
A. Bär, Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte, angez. von demselben 688
C. Brandenburger, Polnische Geschichte, angez. von Oberlehrer Dr. H. Weber, Professor an der Akademie zu Posen 690
V. Steinecke, Landeskunde der Rheinprovinz, angez. von Professor Dr. E. Rothert in Düsseldorf 692
W. Peterson-Kinberg, Wie entstanden Weltall und Menschheit?, angez. von Prof. Dr. E. Dennert in Godesberg 693
W. Heering, Leitfaden für den biologischen Unterricht in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Prof. Dr. F. Höck in Perleberg 693
A. Winkelmann, Handbuch der Physik, angez. von Provinzial-Schulrat Prof. Dr. J. Norrenberg in Münster i. W. 695
H. A. Lorentz, Lehrbuch der Physik zum Gebrauche bei akademischen Vorlesungen, angez. von demselben 696
O. Meißner, Die meteorologischen Elemente und ihre Beobachtung, mit Ausblicken auf Witterungskunde und Klimalehre, angez. von Professor Dr. Lüdeling, Abteilungsvorsteher beim meteorologischen Institut in Berlin 696
Grohmann, Wetter und Wetterkarten, angez. von demselben 697
R. Börnstein, Leitfaden der Wetterkunde, angez. von demselben 697
R. Bürckner und Fortwängler, Menschen im Leben und Treiben des Alltags, angez. von Zeichenlehrer Prof. F. Kuhlmann in Altona 697
B. Kuhse, Schülerrudern, angez. von Oberlehrer Prof. H. Wickenhagen in Groß-Lichterfelde 698
Das Schulzimmer, Vierteljahrsschau, hrsgb. von H. Th. Matth. Meyer, Hamburg, angez. von Oberlehrer Prof. B. Habenicht in Linden-Hannover 699
P. Hoffmann, Die Bedeutung der Farbenblindheit für die Schule, angez. von demselben 700
Sexualpädagogik, hrsgb. von Blaschko etc., angez. von demselben 700

IV. Vermischtes.

H. Wickenhagen, Ruderkursus für Lehrer höherer Lehranstalten im Bootshause Wannsee bei Berlin, Frühjahr 1909 701

V. Sprechsaal 702

Neuer Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh.

Meine Ferienreise nach Rom. Nach seinem Tagebuche unter Berücksichtigung der lateinischen Schulklassiker herausgegeben von **einem Primaner.** Mit 4 Plänen und 9 Illustr. 2,40 M., geb. 3 M.

Ein vorzügliches Prämien- und Geschenkbuch. Auch das neue Rom und sein Leben wird farbenprächtig geschildert.

Pädagogischer Bücher-Lesezirkel

Wissenschaftlicher Bücher-Lesezirkel für Lehrer und Lehrerinnen zur Vorbereitung für ihren Beruf und ihren Unterricht sowie zu ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung.

Berlin C. 137, Alexanderstraße 39/40.

I. Lesebedingungen. Der Lesebeitrag beträgt für das Jahr 15 Mark und ist im voraus zahlbar. — Der Eintritt in den Zirkel kann mit jedem Tage erfolgen. Die Teilnahme endet am gleichen Tage des darauffolgenden Jahres. Bedingung für die Beendigung ist, daß alle Bücher zurückgegeben sind. — Eine Unterbrechung in der Lesefolge ist jederzeit statthaft, es wird dadurch dem Leser kein Verlust verursacht, da der Zeitraum von Rückgabe des letzten Bandes bis zum Wiederbeginn des Lesens gutgeschrieben wird.

II. Bücherauswahl. Für den Jahresbeitrag können fachwissenschaftliche Bücher nach freier Wahl bis zum Gesamtwerte von 20 Mark Ladenpreis auf einmal entliehen werden. — Der Umtausch kann beliebig oft erfolgen. Die Zusendung der Bücher erfolgt innerhalb des Deutschen Reiches bis zum dritten Bücherwechsel franko Wohnort des Teilnehmers.

Alle Zuschriften, Zahlungen etc. wolle man richten an

Hilfsverein deutscher Lehrer, Berlin C. 137, Alexanderstraße 39/40.

Kleiner Wechselstrom-Apparat

für Unterrichtszwecke.

Unerläßliches pädagogisches Hilfsmittel im Physik-Unterricht.

Wichtig für höhere Mittelschulen, Gymnasien, sowie Seminare und Bürgerschulen.

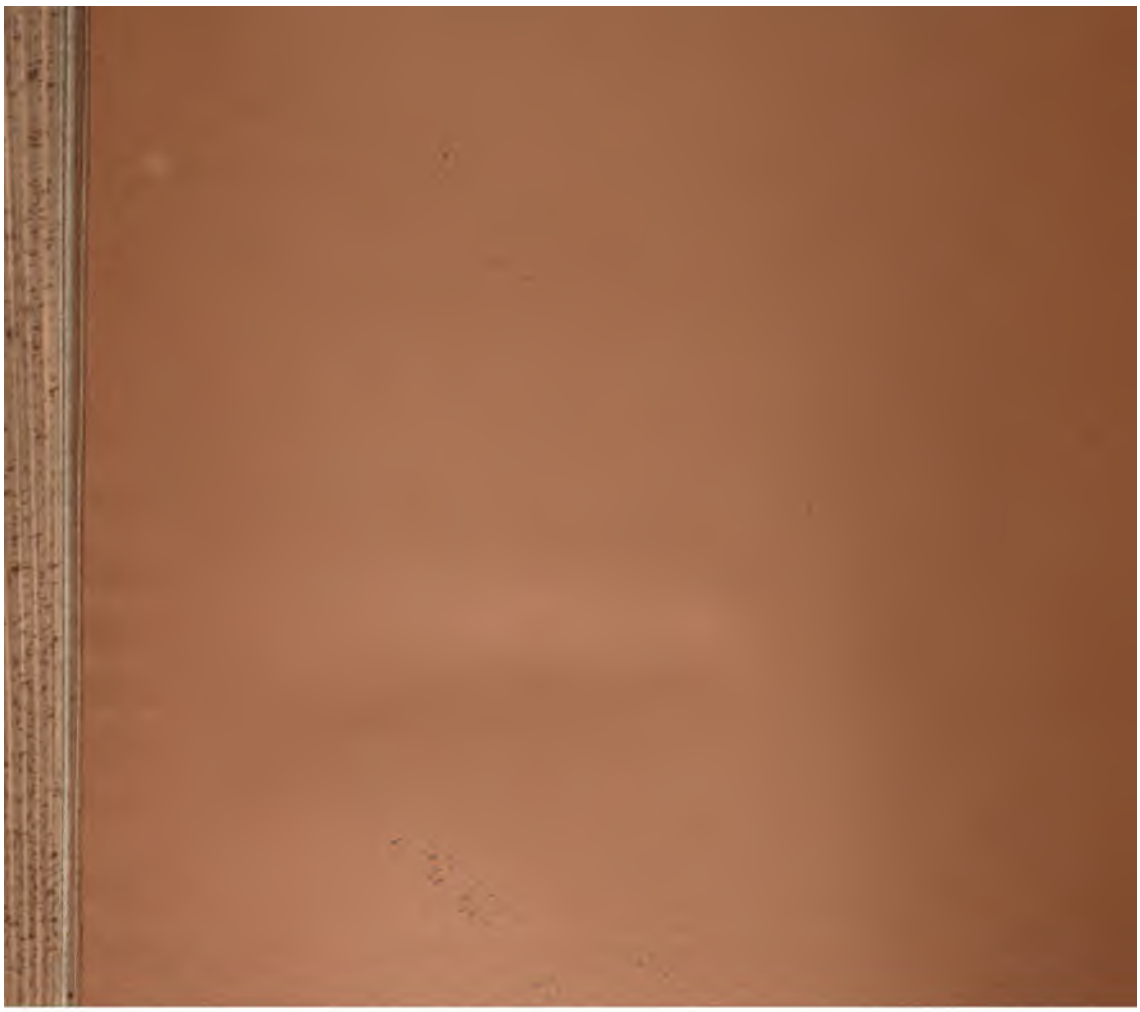
Man verlange Prospekt und kleine Broschüre:

„Was soll an Hand des kleinen Wechselstrom-Apparates den Schüler gelehrt werden?"

Auto-Teil-Gesellschaft m. b. H. Berlin SW. 48,
Wilhelmstraße 131/132.

Mit Beilagen von G. D. Baedeker in Essen (Ruhr), dem Deutschen Verlagshause Bong & Co. in Berlin, Quelle & Meyer in Leipzig, Reuther & Reichard in Berlin, B. G. Teubner in Leipzig und der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin.

Für die Redaktion verantwortlich Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias, für die Anzeigen die Weidmannsche Buchhandlung.
Druck von G. Bernstein, sämtlich in Berlin.



370.5
M736
v.7
1908

LIBRARY, SCHOOL OF EDUCATION, STANFORD

121909